

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ABAETETUBA/PA**

GIOVANA PARENTE NEGRÃO

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ABAETETUBA/PA**

GIOVANA PARENTE NEGRÃO

Sob a Orientação do
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2017**

INSERIR FICHA CATALOGRÁFICA

INSERIR FOLHA DE ASSINATURA

Aos meus pais, irmãos, esposo e a todos os profissionais que acreditam na diversidade humana, na possibilidade da inclusão e que lutam pela efetivação do direito à educação pública de qualidade para TODOS.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom mais precioso que é a vida; pela força e energia positiva que todos os dias renova a esperança de poder continuar a caminhada com serenidade e sabedoria;

Aos meus pais Jones (in memoriam, † 23/12/00) e Raimunda, que mesmo diante das dificuldades e limitações vivenciadas, proporcionaram-me condições de avançar nos estudos e se esforçaram para dar-me o melhor, conforme suas possibilidades;

Ao meu esposo que sempre me incentivou e ajudou na continuidade de meus estudos, buscando compreender os momentos de minhas ausências e estresse;

Aos meus irmãos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste estudo.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, uma pessoa acima de tudo muito especial, que admiro pela condução séria, responsável, flexível, instigante e eficiente na orientação deste trabalho;

Aos professores do PPGEA, pela socialização de seus conhecimentos em todas as etapas de formação e aos demais funcionários, os quais sempre se mostraram disponíveis a nos atender;

Ao “Douglas”, esposo de minha amiga Malena, pela sua contribuição para que este estudo se tornasse possível.

A todos os colegas de curso, pelo companheirismo e incentivo; em especial a colega “Giselle” que em todos os encontros esteve sempre pronta a nos acolher em sua residência.

Agradeço de uma forma muito especial a todos os profissionais do Setor de Educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, pela disponibilidade e socialização de informações e experiências necessárias na execução das atividades desta pesquisa;

A todos os Professores das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de Abaetetuba, pela receptividade e colaboração;

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e na superação dos obstáculos, minha imensa gratidão.

“A inclusão só é possível lá onde houver respeito às diferenças e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam as pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas potencialidades”. (MANTOAN, 2011, p. 77).

RESUMO

NEGRÃO, Giovana Parente de. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/Pá**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

Este estudo elegeu como objeto as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e os desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE). Teve como objetivo principal caracterizar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA, que se desdobrou em: identificar e analisar os dispositivos legais referentes a modalidade de educação especial construídos no âmbito da rede municipal de ensino do município de Abaetetuba; identificar as ações de educação inclusivaimplementadasna referida rede de ensino a partir dos dispositivos constituídos e analisar a formação inicial e continuada dos professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como os reflexos desta formação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo. A coleta de dados contou com levantamentos estatísticos na rede de ensino, incluindo pesquisa de documentos oficiais; aplicação de questionário a trinta e quatro docentes lotados em Sala de Recursos Multifuncionais das escolas da rede de ensino e entrevista semiestruturada a Coordenação do Setor de Educação Especial e a três Professores que atuam no AEE em realidades educacionais distintas (cidade, Ilhas e Estradas/Ramais). Para a análise dos dados adotou-se a metodologia de Análise de Conteúdo de Franco (2012), que permite considerar o material coletado, contextualizando-o. Destaca-se neste estudo o referencial teórico de autores como: Freire (1986), Mantoan (2006), Prieto (2006), Silva (2008), Tardif (2014), Baptista (2011), Oliveira (2002), Damasceno (2010), Ferreira (2003), entre outros autores e documentos oficiais sobre a temática. Percebe-se que a rede municipal de ensino em Abaetetuba vem gradativamente estruturando a construção de políticas públicas de educação especial voltada para a perspectiva inclusiva. Verificou-se que, embora ocorram ações formativas para os docentes da educação especial, estas ocorrem de forma esporádica, aligeirada e transitam na superficialidade; estas ações não se traduzem em uma política efetiva bem definida de formação e não são suficientes para atender as necessidades de formação dos profissionais frente as demandas amplas de sua atuação e os atuais desafios do trabalho pedagógico, no atendimento educacional especializado. Conclui-se, destacando a importância de políticas públicas direcionadas para a educação inclusiva, bem como políticas de formação continuada para a concretização e consolidação da inclusão.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Inclusão, Educação Especial e AEE.

ABSTRACT

NEGRÃO, Giovana Parente de. **Inclusive Education Public Policies: challenges of teacher education for the specialized educational service (AEE) in the municipal teaching network of Abaetetuba / PA.** 2017. 146p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2017.

This study chose as object the Public Policies of Inclusive Education and the challenges of teacher education for the specialized educational service (ESA). Its main objective was to characterize the implementation of the National Policy of Special Education in the perspective of Inclusive Education in the Municipal Network of Education in Abaetetuba / PA, which was developed to: identify and analyze the legal provisions regarding the special education modality built within the municipal education network of the municipality of Abaetetuba; To identify the actions of inclusive education implemented in said network of education from the constituted devices and to analyze the initial and continued formation of full-time teachers in the Multifunctional Resource Rooms (SRM), as well as the reflections of this training in the Specialized Educational Assistance (AEE) of Special education public school students. The methodology is based on the qualitative approach, involving bibliographical and field research. Data collection included statistical surveys of the education network, including the search for official documents; Application of a questionnaire to thirty-four teachers filled in the Multifunctional Resource Room of the schools of the education network and semi-structured interview the Coordination of the Sector of Special Education and to three Teachers who work in the EEE in distinct educational realities (city, Islands and Roads /). For the analysis of the data the Franco Content Analysis methodology (2012) was adopted, which allows to consider the material collected, contextualizing it. In this study the theoretical reference of authors such as Freire (1986), Mantoan (2006), Prieto (2006), Silva (2008), Tardif (2014), Baptista (2011), Oliveira (2002), Damasceno), Ferreira (2003), among other authors and official documents on the subject. It can be seen that the municipal education network in Abaetetuba is gradually structuring the construction of public policies of special education focused on the inclusive perspective. It was verified that although there are formative actions for the teachers of the special education, these occur sporadically, light and transit in the superficiality, these actions do not translate into a well defined effective policy of formation and are not enough to attend the training needs Of the professionals facing the broad demands of their performance and the current challenges of the pedagogical work, in the specialized educational service. It is concluded, emphasizing the importance of public policies directed towards inclusive education, as well as policies of continuous formation for the concretization and consolidation of inclusion.

Keywords: Public Policies, Inclusion, Special Education and ESA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Matrícula do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.....	8
Figura - 02. Mapa de localização do município de Abaetetuba-Pará.....	30
Figura 03- Rio Maratauíra.....	31
Figura 04- Comercialização do açaí na feira.....	31
Figura 05 - Igarapés nas Ilhas de Abaetetuba.....	32
Figura 06- região das ilhas de Abaetetuba-Pará.....	32
Figura 07 - Árvore do Buritizeiro.....	33
Figura 08- Artesanato de Miriti.....	33
Figura 09 – Prédio provisório da “Casa Bem-te-vi ”.	39
Figura 10 - Estrutura Administrativa da SEMEC/ Abaetetuba, 2011 a 2020.	61
Figura 11 - Professores lotados na rede municipal de ensino, 2015.	65
Figura 12 - Estrutura física da Escola ES1.....	83
Figura 13- Estrutura física da Escola EER2.....	88
Figura 14- Estrutura física da Escola EI3.....	91
Figura 15 - Idade dos docentes lotados no AEE.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Demonstrativo das Escolas Municipais de Abaetetuba - 2016.	62
Tabela 02- Total de alunos matriculados na rede municipal de Ensino.....	62
Tabela 03 - Matrícula do Público alvo da Educação Especial-2009.	62
Tabela 04 – Matrícula do Público-alvo da Educação Especial, Censo 2011.....	63
Tabela 05 – Matrícula do Público-alvo da Educação Especial, Censo 2013.....	64
Tabela 06 – Demonstrativo de alunos público da Educação Especial.....	64
Tabela 07- Alunos atendidos no projeto professor cuidador- 2016.....	70
Tabela 08- Evolução de estudantes e docentes envolvidos no projeto“professor cuidador” - 2016.	70
Tabela 09 - Evolução de matrículas nas instituições conveniadas.	73
Tabela 10 - Repasse de recursos do governo federal no ano de 2010.	81
Tabela11 - Alunos matriculados na escola ES1.....	82
Tabela 12- Demonstrativo de formação inicial dos docentes do AEE.	108
Tabela 13 - Cursos de graduação realizados pelos docentes lotados no AEE.....	109
Tabela 14 - Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Instituições conveniadas com a SEMEC-Abaetetuba.....	72
Quadro 02 – Escolas da rede municipal de ensino que possuem SRM.	78
Quadro 03 - Equipamentos e materiais didático-pedagógicos da SRM do Tipo I.....	79
Quadro 04 - Equipamentos para a Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo II.....	80
Quadro 05- Encontro de educação especial em Abaetetuba/PA.....	101
Quadro 06 - Formação continuada sobre educação especial em Abaetetuba/PA.....	102
Quadro 07- Categorias de análise da pesquisa - 2017.....	112

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CENÁRIOS E DESAFIOS	8
1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
1.1 A Trajetória Histórica e Legal das Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil a Partir da Década de 1990	14
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO: SOBRE TRAJETÓRIAS, CAMINHOS... ESCOLHAS COMO PONTO DE PARTIDA..	27
2.1 A Pesquisa Qualitativa	27
2.2 Objetivos do Estudo	29
2.3 Questões de Estudo.....	29
2.4 Caracterização e Contextualização do Locus de Estudo: O Município de Abaetetuba/PA.....	30
2.4.1 Aspectos históricos, demográficos e econômicos	30
2.5 Definição dos Sujeitos e <i>Locus</i> de Pesquisa.....	34
2.6 Procedimentos de Coleta de Dados	34
2.6.1 Análise documental: dispositivos legais e documentos oficiais.....	34
2.6.2 A observação no contexto das salas de recursos multifuncionais	35
2.6.3 Entrevista semiestruturada.....	36
2.7 Instrumentos de Coleta: Questionário	37
2.8 Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental.....	37
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA MODALIDADE NO MUNICÍPIO ABAETETUBA/PA	38
3.1 Dispositivos Legais e Políticas Referentes a Educação Especial Constituídos no Âmbito Municipal de Abaetetuba.....	45
4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO VIÉS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	60
4.1 A Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-SEMEC.....	60

4.2	O Setor de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: Ações, Projetos, Parcerias e Convênios.....	67
5	ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AOO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	75
5.1	Contextualização e Caracterização das Salas De Recursos Multifuncionais: O AEE em Realidades Distintas	76
6	FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ABAETETUBA/PÁ	95
6.1	O Docente do AEE e os Dilemas da Formação Multiprofissional e Atuação Multifuncional: Os Dispositivos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Questão	103
6.2	Caracterização do Perfil Profissional de Formação Inicial e Continuada dos Docentes que Atuam no AEE Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba	106
6.3	Olhares, Diálogos e Reflexões Sobre a Prática Docente no AEE: Resultados e Discussões	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
8	REFERÊNCIAS.....	131
9	apêndice	137
	Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	138
	Apêndice B - Questionário de pesquisa sobre o perfil de formação dos professores	140
	Apêndice C - Entrevista Semiestruturada com os Professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais	142
	Apêndice D - Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba	144
	Apêndice E – Roteiro de observação no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais	146

APRESENTAÇÃO

A Educação ao longo da história da humanidade e em diferentes contextos sociais, sempre esteve impregnada de paradigmas e concepções que de alguma forma contribuíram para excluir e marginalizar indivíduos que não se enquadravam nos padrões ditados pela sociedade e considerados por esta como normais.

De acordo com os registros históricos, foi aproximadamente partir da última década do século XX que novas concepções desencadearam mudanças significativas em todos os setores da sociedade provocando discussões sobre a inclusão e contemplando novas possibilidades de acesso, permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos no âmbito educacional.

As mudanças ocorridas no contexto educacional a partir da institucionalização de práticas inclusivas são destacadas no pensamento de Prieto (2006), quando afirma:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Dessa forma, a inclusão escolar demanda desafios aos sistemas de ensino e aos profissionais da educação, principalmente diante da realidade que se apresenta, solidificada por um modelo de educação que ao longo da história veio negando o diferente, desvalorizando a diversidade sociocultural do aluno e distanciando-o do contexto escolar.

Vivenciar o processo de inclusão escolar na sociedade contemporânea requer adoção de postura reflexiva para rever e modificar atitudes e concepções construídas e estabelecidas culturalmente ao longo da história e validadas pela sociedade e no processo educativo, para que seja possível a inclusão educacional e social.

Nessa perspectiva, percebe-se que os princípios da inclusão estão longe de serem atingidos se analisarmos de perto as situações e atitudes de exclusão que ocorrem no cotidiano dos espaços escolares e na sociedade de modo geral.

As lutas travadas pela sociedade e os avanços conquistados até os dias atuais, no que se refere a inclusão escolar, desencadearam incentivos para ressignificação do fazer pedagógico nas escolas. No entanto, muitas reflexões e ações ainda se fazem necessárias.

Poder estudar a temática em questão é a oportunidade de buscar respostas para a uma série de inquietações que de certo modo foram potencializadas no âmbito de minha vida profissional.

Assim, destaco as experiências vivenciadas no contexto educacional desde 1998, em atuações na docência das séries iniciais e na Coordenação Técnico Pedagógica da Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba, no estado do Pará, que oportunizaram o surgimento de persistentes reflexões diante dos problemas e dificuldades de aprendizagem manifestados pelos estudantes público alvo da educação especial.

Ainda no tocante a trajetória profissional é importante destacar que em 2008, iniciei atividades de assessoramento técnico pedagógico na Educação Profissional, com atuação no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica – IFPA/ Campus Abaetetuba. Nesta instituição educacional o trabalho pedagógico é desenvolvido de forma integrada com o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, implantado na instituição por meio de ações e de políticas de inclusão fomentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, para os Institutos Federais.

Observa-se, no entanto, que o Núcleo constituído no Campus Abaetetuba enfrenta

algumas barreiras para implementar a política de inclusão. Esses entraves são caracterizados pelo número reduzido de profissionais com formação específica na área para atuar junto a equipe técnica de apoio ao núcleo; falta de recursos de tecnologia assistivas; dificuldades no trabalho colaborativo e articulado com os professores do ensino comum, além de atitudes de resistência manifestadas pelos docentes do ensino básico para desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Outro motivo que suscitou a realização da pesquisa sobre o assunto, decorre de minha formação no curso Psicopedagogia, a qual levou-me a atuar profissionalmente no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC/Abaetetuba, desde do ano de 2009, setor no qual venho desenvolvendo atividades de avaliação educacional, assessoramento técnico pedagógico e formação continuada junto as escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A experiência técnico pedagógica tem oportunizado o engajamento em diferentes ações voltadas para a educação na Rede Municipal de Ensino e permitido um contato mais próximo com a realidade social, econômica e educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como presenciar as dificuldades, que não são poucas, enfrentadas diariamente por seus familiares e por todos os envolvidos com este trabalho.

A vivência no contexto da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba tem possibilitado a observação de que, embora os profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais participem frequentemente de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba - SEMEC e por outras instituições de ensino, os mesmos não se sentem seguros diante do desafio do atendimento de demandas distintas do público-alvo da educação especial e da responsabilidade de ter que dominar um vasto conhecimento na área, envolvendo o público alvo desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, os professores enfrentam dificuldades na efetivação dos saberes e fazeres pedagógicos e nesse aspecto, Tardif (2014) ao referir-se aos saberes dos professores pontua que estes:

[...] dependem das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido à questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 218).

É desafiadora a atuação dos profissionais do AEE, uma vez que nas diferentes redes de ensino: municipal, estadual ou federal, parte dos professores do ensino básico não possuem domínio na comunicação, tanto com pessoas que apresentam deficiência auditiva utilizando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, quanto no uso do sistema de leitura para pessoas com deficiência visual (Braille), e por outro lado, os estudantes público-alvo da Educação Especial que necessitam deste atendimento para interagir socialmente, aprender e se desenvolver não podem ser prejudicados.

Os documentos reguladores direcionam e especificam questões relacionadas ao atendimento educacional especializado e a formação dos profissionais da educação para atuar neste espaço educativo, tanto para os docentes que recebem a denominação de especializados, quanto para os que atuam na sala de aula do ensino regular. Contudo, são situações diversas em que esse profissional além de realizar o Atendimento Educacional Especializado-AEE desenvolve atividades que extrapolam os muros da escola. Nesse sentido, torna-se

indispensável que toda a comunidade escolar conheça as interfaces desse atendimento, entendendo o trabalho e participando ativamente na efetivação do mesmo.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), admite que os sistemas de ensino possuem fragilidades em diferentes âmbitos de organização; no entanto a mesma aponta para a necessidade de se combater qualquer forma de discriminação e fortalecer estratégias que possam superar essas fragilidades.

Sabe-se, no entanto, que a inclusão na educação como prerrogativa de um ensino de qualidade para todos os alunos, não se faz tão somente com boa vontade, requer investimentos de diferentes níveis. A inovação na educação implica mudanças e recursos; rever as condições em que se desenvolve o trabalho educativo, as estruturas físicas e pedagógicas atuais das escolas.

A adoção de referenciais que auxiliem a construção de políticas educacionais inclusivas pelos sistemas de ensino pode ser uma das estratégias que contribua para que as escolas repensem suas práticas pedagógicas, reorganize seus espaços e possam atender as especificidades dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art.58, esclarece o conceito de Educação Especial e referenda: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p 58).

A mesma lei, ainda destaca o seguinte:

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

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;

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quanto aos seus objetivos refere-se à políticas de educação de qualidade para todos, visa assegurar a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial, orientar os sistemas de ensino, ofertar o AEE, direcionar a formação dos docentes para a educação especial e demais profissionais da educação para a inclusão, recomenda a participação da família e da comunidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

O documento é referência para a efetivação de Políticas públicas de educação de qualidade para todos e na construção de sistemas educacionais inclusivos. No entanto, a lógica do dispositivo quando se refere a organização do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, remete para um perfil profissional “generalista”¹ e assim, sobre a atuação dos profissionais no AEE, a Política Nacional de Educação Especial sinaliza para as exigências quanto a formação necessária para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema de Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais e superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.17).

¹ Generalista: Professor que possui conhecimentos gerais e atua em diferentes áreas.

Mantoan (2010), frisa que no tocante ao docente para realizar o Atendimento Educacional Especializado, este deve ser um profissional capaz de desenvolver estratégias pedagógicas considerando as diferentes necessidades especiais dos estudantes, propiciando assim, novos ambientes e possibilidades de aprendizagens que permitam o desenvolvimento dos mesmos.

Essa concepção generalista é evidenciada no documento ao fazer referência à formação do profissional do AEE, destacando:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, os 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 atendimentos educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.18).

O que é reforçado no parágrafo seguinte:

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p.18).

Refletindo sobre a formação inicial e continuada dos profissionais para o AEE prescrita na Política Nacional de Educação Especial e ressaltando-se o trecho “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimento específicos da área” (BRASIL, 2008, p.17), percebe-se que o documento menciona a importância de conhecimentos da área para o exercício profissional e este não pode ser superficial. Assim, apoio-me em Prieto quando refere-se a esta questão e aponta para um reducionismo técnico do saber docente:

O conhecimento dessa área, em uma perspectiva crítica, permite aos profissionais explorar suas próprias contradições, bem como se ocupa de todo um conjunto de referenciais de natureza filosófica, sociológica, política imprescindível para sua consolidação, inclusive no que tange à adoção de princípios e práticas pedagógicas e não mais clínica-assistencialista (PRIETO, 2010, p. 76).

Diante da atual conjuntura e no tocante a Educação Inclusiva, sabe-se que é imprescindível e inquestionável a necessidade, a responsabilidade e o compromisso de todos os profissionais da educação na busca pela formação inicial e continuada, tendo em vista a qualidade da educação para todos os estudantes.

Essa premissa, no entanto, não pode deixar de lado a necessidade de reflexão crítica sobre a lógica do sistema capitalista e de uma Política educacional que professa em nome desta lógica quando propicia a relação entre a escolaridade e a utilidade mercadológica, colocando os docentes em uma condição de meros instrumentos educacionais a serviço deste sistema.

Desse modo, Paulo Freire (1996, p.38) chama a atenção dos educadores para o exercício da reflexão crítica na prática docente; este “[...] envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo” (FREIRE, 1996, p.38).

Quanto à formação continuada em serviço voltada aos profissionais que atuam no AEE da rede municipal de ensino do município de Abaetetuba, o Setor de Educação Especial vem desenvolvendo ações pontuais. No entanto, observa-se que a demanda por formação para os docentes tem sido crescente para o número reduzido de profissionais que compõem a equipe técnica, não ocorrendo, assim, a contento dos docentes da educação especial e comprometendo uma ação mais efetiva nessa direção.

Outra problemática observada no contexto da rede de ensino, quanto a formação continuada é decorrente da rotatividade na lotação dos docentes que atuam no AEE, pois apesar do número expressivo de docentes efetivos na rede, ocorrem constantes remanejamentos desses profissionais para o ensino comum.

Considera-se que, embora as ações de formação continuada voltadas para os docentes que atuam com estudantes do AEE da rede municipal, estejam sendo efetivadas pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), seus resultados precisam ser estudados.

Assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial é o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Porém, indaga-se: que proposta de formação é essa propagada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e que embasa o trabalho da Educação Especial na Secretaria municipal de Educação no município de Abaetetuba, no estado do Pará? Que formação é essa que a Política Nacional direciona para os sistemas de Ensino e Secretarias de Educação e que vai de encontro com a realidade e organização destes espaços? Uma formação visando um profissional generalista? Um profissional especialista em tudo?

Diante deste cenário de inquietações foram delineados os seguintes questionamentos/questões de estudo:

- Qual é a compreensão da Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA sobre a operacionalização da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
- Existem legislações no âmbito municipal construídas para o público-alvo da Educação Especial?
- Quais são as ações inclusivas existentes na Rede Municipal de Ensino Abaetetuba/PA, decorrentes da implementação destes dispositivos legais?
- Há formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)? Como ocorre?
- A política de formação continuada, oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA, tem atendido a demanda de qualificação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)?
- Quais são os reflexos da política de formação continuada na prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Assim, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

- Caracterizar a implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA;
- Identificar e analisar os dispositivos legais referentes a modalidade de Educação Especial construídos no âmbito municipal;
- Identificar as ações de Educação Inclusiva implementadas na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA, a partir dos dispositivos legais constituídos no município;
- Analisar a formação inicial e continuada dos professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os reflexos desta formação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A escolha do *locus* de pesquisa decorreu da trajetória histórica do município na luta política de diferentes grupos sociais em prol da inclusão educacional; por esta rede de ensino vir se destacando com experiências exitosas voltadas à educação inclusiva e pela significativa vivência da pesquisadora neste contexto social e educacional.

Assim, este estudo está organizado da seguinte forma: na Formulação da Situação-Problema, envolvendo o objeto de estudo, proposto e justificado, tendo por base as discussões sobre educação e inclusão escolar, às questões investigadas e aos objetivos do estudo.

O estudo foi desenvolvido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica e normativa da educação especial no Brasil, considerando a perspectiva inclusiva; propõe reflexões sobre como as políticas públicas para a educação especial foram se estruturando ao longo da história da educação brasileira, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil. O texto destaca os principais dispositivos e ações normatizadoras que foram implementadas a partir do ano de 1990 e que de alguma forma viabilizaram melhorias na educação e na qualidade de vida das pessoas com deficiência. Assim, o percurso descrito retrata os avanços e retrocessos na política de educação especial no Brasil.

O segundo capítulo, apresenta o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa; descreve os principais aspectos necessários, visando um resultado positivo no processo investigativo, o mais aproximado possível; caracteriza e contextualiza o *locus* do estudo, seus aspectos sociais, históricos e econômicos; define os sujeitos e o local em que foi efetivada a pesquisa; os procedimentos de coleta de dados; a análise do material empírico e documental; os dados coletados neste estudo; bem como dos demais aspectos discutidos nesta pesquisa, embasados no pensamento de autores que discutem a temática em questão.

O terceiro capítulo, trata da organização histórico-política da modalidade de Educação Especial no município Abaetetuba/PA; que teve início a partir do ano de 1980, mais precisamente no ano de 1982, inserida em meio a um contexto de mobilização social, de reestruturação da política educacional brasileira, com implementações de leis e criação de serviços de caráter público, privado e filantrópico em prol da Educação Especial inclusiva, bem como, o reflexo de todo o movimento social e educacional do cenário internacional e nacional da época. É descrito o percurso histórico dessa modalidade de ensino até os dias atuais.

No quarto capítulo, encontra-se a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba- SEMEC, o Setor de Educação Especial, suas ações, projetos e parcerias direcionados ao público-alvo da Educação Especial; comenta sobre articulações

intersetoriais para implementação de políticas públicas e caracteriza as salas de recursos multifuncionais. Esta abordagem tem como pretensão compreender como vem se efetivando as ações inclusivas na rede de ensino.

O quinto capítulo, discute a formação docente e o atendimento educacional especializado, os desafios da inclusão na rede municipal de ensino de Abaetetuba, no estado do Pará; retrata os docentes do AEE e os dilemas da formação multiprofissional e atuação multifuncional diante dos aspectos legais da educação especial na perspectiva inclusiva; apresenta a caracterização do perfil de formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas SEM, discute a temática sobre os olhares, diálogos e reflexões da prática docente no AEE, apresentando os resultados e discussões.

Por fim, as Considerações Finais que priorizam as discussões complementares destacadas no decorrer do estudo, fruto das experiências que se traduzem em conhecimentos construídos ao longo da pesquisa e os quais contribuíram significativamente para o desvelamento e compreensão acerca da investigação de como vem se configurando a implementação da Política Nacional de Educação Especial (2008) no cenário da rede municipal de ensino de Abaetetuba. Trata das legislações e ações direcionadas para público-alvo da educação especial na rede de ensino e dos desafios enfrentados pelos mesmos para realizar o atendimento educacional especializado diante da formação que possuem.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CENÁRIOS E DESAFIOS

A educação inclusiva é uma concepção de educação que vem reafirmar a garantia de direitos à educação pública com qualidade para todos os estudantes, visa o respeito à dignidade humana, a emancipação, a autonomia do sujeito, o desenvolvimento, a aprendizagem, a participação/interação social e o exercício da cidadania.

Nessa premissa, o espaço escolar deve atuar na condição de um ambiente democrático e ético, se contrapondo a toda e qualquer prática e postura discriminatória e excludente, típicas de um modelo social da atualidade.

Nesse cenário, uma das questões a serem discutidas diz respeito à elaboração e execução de políticas públicas que respondam às necessidades básicas e específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As conquistas alcançadas e que vigoram nos dias atuais são fruto dos avanços de longa história que podem ser visíveis em diferentes aspectos. A exemplo, temos a criação de inúmeros dispositivos legais que regem sobre os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

O indicador estatístico dos avanços da inclusão no Brasil tem apontado um progressivo aumento das matrículas dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Essa crescente evolução das matrículas e o acesso à educação especial é acompanhada pelos dados do Censo Escolar/MEC/INEP no levantamento realizado anualmente junto as escolas, conforme mostra a Figura 01:

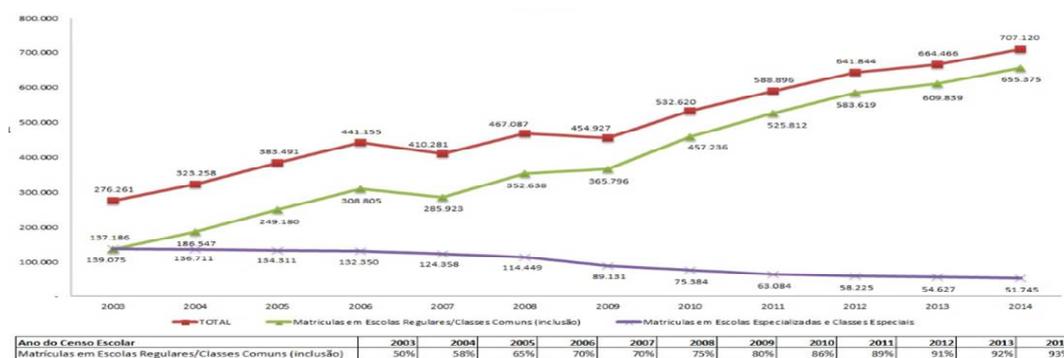


Figura 01- Matrícula do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.

Fonte: Senso, MEC/INEP, 2014.

Os dados do Censo escolar indicam que do ano de 2003 a 2014, ocorreu um aumento significativo de 43% no número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares/classe comum, enquanto o percentual de matrículas nas escolas especializadas ou classes especiais vem declinando no mesmo período com 59,25%. (INEP, 2014).

Os números de crescimento das matrículas nas escolas regulares/ensino comum são animadores, porém não se pode deixar de refletir sobre a relação desse crescimento com os aspectos econômicos e educacionais envolvidos.

Deste modo, se considerarmos o demonstrativo do ponto de vista do repasse de recursos destinados ao AEE nas instituições públicas e privadas e que este repasse só é possível mediante a matrícula dos estudantes concomitantemente no ensino comum, os dados

apresentados podem indicar relações com a obrigatoriedade de matrícula, tendo em vista o repasse dos recursos.

É inegável que o acesso dos estudantes à escola, conforme mostra o indicador de crescimento das matrículas do público da educação especial nas escolas públicas do ensino regular tem contribuído para democratização da mesma, visto que historicamente o Poder Público sempre veio restringindo as políticas públicas de educação para esse público.

Os indicadores estatísticos sinalizam que o acesso à escolarização é uma problemática que vem gradativamente sendo superada, pois os estudantes estão ocupando os espaços escolares. Por outro lado, sabe-se que a inclusão escolar deve ir muito além do acesso à escolarização, pois é preocupante quando se constata no recorte da realidade questões referentes à frequência/permanência, aprendizagem/desenvolvimento e as condições em que se efetiva o trabalho pedagógico no ensino regular e no atendimento educacional especializado das escolas públicas brasileiras.

Assim, pode-se dizer que um dos desafios mais atuais está em atingir a qualidade na educação e que esta seja para todos, uma vez que o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos são metas que perpassam pela organização dos sistemas educacionais, pela gestão dos recursos e formação dos professores.

Nesse sentido, o processo educativo ao ser efetivado sem as devidas condições estruturais, passa a apresentar um resultado inverso, constituindo-se em fator que pode contribuir para reforçar a discriminação, acentuar as desigualdades sociais e a exclusão sob diversas formas.

A luta política em prol da inclusão tem transformado debates em embates no interior das escolas. Pois, ao observar que seus alunos não conseguem aprender, se desenvolver e se integrar na sociedade, os profissionais da educação se sentem frustrados e não conseguem vislumbrar alternativas possíveis a não ser continuar se adaptando ao sistema imposto a ele e reproduzir práticas excludentes.

A Constituição Nacional de 1988, é uma das primeiras referências na legislação brasileira que discute a questão de direitos e deveres, citando em seu Art. 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p.104).

Ainda, no Art. 206, Inciso I, da mesma legislação determina, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no (Art. 208, Inciso III), a oferta do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essas prerrogativas contidas na Carta Magna brasileira representaram um avanço significativo para o processo de inclusão no Brasil.

É importante esclarecer que o termo “preferencialmente” constante no referido documento, do artigo 208, inciso III refere-se ao “Atendimento Educacional Especializado”, este deve ser ofertado na rede regular de ensino e em todos os níveis e modalidades como suporte para atender as necessidades/especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, como forma de complemento a ser ofertado pela rede regular de ensino ou fora desta, em escolas especializadas.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no Art. 59 determina aos sistemas de ensino que assegurem aos estudantes público-alvo da educação especial, o seguinte:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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 os 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;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Outro documento importante que vem reafirmar o que a Constituição Nacional e a LDB já haviam preconizado quanto à inclusão é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta política se constituiu em referência para as ações dos sistemas de ensino no Brasil, visando à promoção do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos nas escolas regulares, garantindo a transversalidade da Educação Especial.

A Política caracteriza o público-alvo da Educação Especial e assim define:

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008, p.15).

Este dispositivo vem esclarecer melhor o conceito de Atendimento Educacional Especializado, principalmente no que se refere ao caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes, esclarece ainda a concepção de educação especial e reitera o que diz a LDB/96:

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.15).

O processo de reafirmação do direito à inclusão, apoiado nos diversos dispositivos legais, inclusive na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se converteu em diretriz para que estados e municípios possam organizar seus sistemas educacionais inclusivos e direcionar suas ações.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento redefine o público-alvo da educação especial, destaca o caráter complementar ou suplementar à escolarização ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7.611/2011 também dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, compreendidos neste dispositivo como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente,

oferecidos de forma complementar à formação para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ou suplementar para alunos com altas habilidades ou superdotação.

A proposição do dispositivo pode ser considerada um retrocesso aos avanços conquistados com o movimento em prol da inclusão, uma vez que a educação na perspectiva inclusiva está fundamentada na premissa de que “todos” os alunos público-alvo (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) devem ter o direito inalienável à educação em escolas comuns, compartilhando suas experiências e seus saberes com seus colegas de turma, um ensino democrático e coerente com uma formação cidadã.

A definição de educação especial na perspectiva inclusiva deve ser entendida como a modalidade complementar e transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta alunos e professores na sua utilização, pressupõe uma reorganização de recursos materiais e profissionais especializados.

Outro documento recente sobre o Atendimento Educacional Especializado é a Portaria nº243 de 15/04/2016/MEC, este dispositivo pontua as atividades que poderão ser desenvolvidas por instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais, assim o inciso XI cita:

[...] desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma; atividades de enriquecimento curricular; e atividades para o desenvolvimento das funções cognitivas.(BRASIL, 2016,p.02).

Os sistemas públicos de ensino em todo o Brasil encontram-se em fase de reestruturação e construção de novas ações no que se refere às políticas públicas para a educação inclusiva, principalmente com o número crescente de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas das redes de ensino.

Quanto ao avanço do processo de inclusão nos sistemas de Ensino nos Estados brasileiros, Damasceno (2010, p.160) pontua:

Observamos que no Brasil são incipientes as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aponta para os objetivos e metas a serem atingidos para a efetivação do processo de inclusão, principalmente no que se refere as competências dos profissionais da educação para atuar com o público da Educação Especial.

Nas atuais condições em que se encontra a situação da educação em nosso país, atender os requisitos de uma política de inclusão é um desafio para aos sistemas de ensino, principalmente quando se constata sérios problemas com os elevados índices de evasão e repetência do público que não apresenta deficiência.

O município de Abaetetuba, no Estado do Pará, no último Censo (IBGE, 2010) possuía uma população estimada em 141.100 habitantes e destes, 35.869 se autodeclararam

fazer parte da categoria de pessoa com Deficiência, ou possuir Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, ou seja 25,4% desta população.

Em virtude da diversidade geográfica do município, pode-se identificar alguns fatores considerados entraves ao processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em idade escolar. Dentre as problemáticas, destaca-se a situação e as dificuldades dos alunos que residem no campo (região das Ilhas e Ramais), pois existe um percentual de estudantes que pouco frequenta o atendimento educacional especializado, ou que encontram-se fora da escola devido ao grau de comprometimento de sua deficiência e/ ou por residir em localidades distantes e de difícil acesso.

A Secretaria Municipal de Educação no município de Abaetetuba é responsável pela administração do trabalho de 175 escolas da Educação Básica, considerando os níveis Educação Infantil e Ensino fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Especial e de Jovens e Adultos. As escolas estão assim distribuídas: 43 na cidade, 50 no Campo (Ramais e Estradas) e 82 no Campo (Ilhas), destas 19 escolas municipais possuem Salas de Recursos Multifuncionais e 36 docentes são lotados nestas Salas. Segundo informações do Setor de estatística da SEMEC/ Abaetetuba em 2016.

No ano de 2015, de acordo com dados do INEP/MEC foram registradas 674 matrículas de alunos Público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino, sendo 200 matrículas nas escolas da rede de ensino que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e 474 em instituições especializadas filantrópicas e conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação. Já no ano de 2016, foram 479 matrículas, sendo 210 das escolas da rede e 269 das instituições especializadas.

Esses dados estatísticos revelam que ocorreu um decréscimo de 4,8 % nas matrículas identificadas na APAE, que é uma das instituições especializadas e conveniada com a rede municipal de ensino, por outro lado, observou-se aumento nas matrículas dos estudantes público da educação especial das escolas da rede e da Associação Milton Melo, também instituição especializada e conveniada com a Secretaria de Educação.

O anseio por uma escola de qualidade que promova a aprendizagem para todos é o que almeja os profissionais da educação no município, bem como a sociedade de um modo geral, entretanto a concretização deste objetivo exige permanentes ajustes na organização do sistema de ensino, apoio e incentivo dos gestores, bem como a efetivação de Políticas públicas inclusivas que possam atender as demandas da realidade educacional e social do município.

A partir de 2009, foram reestruturados os serviços administrativos e pedagógicos do Setor de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realinhando-os às diretrizes emanadas da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) e construídos novos projetos contemplando inclusive as famílias dos alunos.

A Política inclusiva na rede vem ganhando destaque, sendo reconhecida e premiada em eventos nacionais por desenvolver experiências inovadoras de inclusão, principalmente por meio do projeto “Professor Cuidador”².

Recebeu o prêmio Inovação em Gestão Educacional em 2013, pelo INEP/MEC e o Prêmio Plataforma Cidades Sustentáveis, “Experiências Exitosas para o Mundo”, ambos com o projeto Professor Cuidador, que também foi decisivo para o recebimento do selo UNICEF 2009/2012. O projeto objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos incluídos no ensino regular e concretizar os princípios da inclusão educacional.

² Projeto Professor Cuidador: projeto que garante a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino regular. O trabalho pedagógico é desenvolvido por um profissional pertencente ao quadro do magistério. O Projeto visa proporcionar acompanhamento individualizado ao aluno público da Educação Especial, viabilizando mobilidade no ambiente escolar, atendimento de necessidade de higiene e auxiliar nas atividades pedagógicas adaptadas na sala de aula do ensino regular.

Cabe ressaltar aqui as ações dos gestores públicos municipais na aprovação dos dispositivos legais direcionados ao público da Educação Especial, tais como: a regulamentação da Lei municipal nº274/09 de 09/06/09, que cria a função de professor tradutor de LIBRAS;a lei nº 302 de 15/12/2010, que institui o “dia da pessoa com deficiência”;a Lei nº 401 de 07/07/2014 que dispõe sobre a obrigatoriedade de Intérprete em Libras nos eventos públicos realizados no município de Abaetetuba; a Lei nº 408/2014, de 03/11/2014 que institui a semana municipal de conscientização e apoio aos deficientes auditivos no âmbito do município.

Ainda, no rol dos dispositivos municipais, encontra-se a institucionalização do Plano de Carreira, Cargo e Remuneração da Rede Pública Municipal de ensino de Abaetetuba-PCCR, que normatiza a gratificação aos profissionais do magistério que estiverem em exercício de docência com alunos público da educação especial ou que atuem no AEE; a garantia de vagas para o cargo efetivo do professor intérprete de LIBRAS no concurso público para a rede municipal, conforme o edital n.º 06/2015, de 30 de novembro de 2015.

Diante deste cenário educacional que versa sobre a educação especial inclusiva, surge a necessidade de estudos e aprofundamentos que fomentem discussões sobre a Política de educação especial na perspectiva inclusiva, com destaque para as experiências que vem sendo desenvolvidas pelos docentes que atuam no atendimento educacional especializado na rede municipal de Abaetetuba/Pá.

A investigação tem como centralidade a seguinte pergunta: Como vem sendo implementada a Política de inclusão do público-alvo da Educação Especial no âmbito da Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA?

Diante desta indagação e o desenvolvimento desta pesquisa, busca-se entender as situações que por ora se apresentam no âmbito da inclusão, especificamente no que diz respeito a Política de educação especial no município de Abaetetuba/PA, bem como ressignificar as ações pedagógicas frente a essa questão.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta a trajetória histórica e normativa da educação especial no Brasil, considerando a perspectiva inclusiva. Propõe reflexões sobre como as políticas públicas para a educação especial foram ao longo da história da educação brasileira se estruturando, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), documento referência na educação especial por ser pioneiro em citar no art.208 a garantia do atendimento educacional especializado.

O texto destaca os principais dispositivos e ações normatizadoras que foram implementadas a partir do ano de 1990 e que de alguma forma viabilizaram melhorias na educação e na qualidade de vida das pessoas com deficiência. Assim, o percurso descrito retrata os avanços e retrocessos na política de educação especial.

A década de 1990 é considerada o período do apogeu do movimento pela educação inclusiva; momento histórico em que se intensificaram as manifestações e reações da sociedade em prol do processo inclusivo no contexto da educação. É uma década referência para os educadores e se reveste em um marco no reordenamento da educação brasileira. A política de Educação Inclusiva na legislação brasileira nos anos de 1990 foi configurada no contexto da ótica da política neoliberal e das reformas educacionais.

O ritmo no avanço do processo inclusivo em cada município brasileiro é bem diferenciado e depende da gestão educacional, de políticas públicas, de metas e objetivos traçados para o público da educação especial. Nesse sentido, cabe nesta discussão perceber como as políticas públicas direcionadas para o público da educação especial repercutem na implementação da política de educação especial da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba, no estado do Pará com vistas à inclusão no contexto escolar.

É importante ainda, destacar neste estudo, os avanços e retrocessos oriundos da implementação destas políticas, relacionar os reflexos com a mobilização social ocorrida no *locus* e poder compreender como a rede de ensino deste município foi se estruturando e constituindo seus dispositivos legais direcionados para o público-alvo da educação especial.

1.1 A Trajetória Histórica e Legal das Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil a Partir da Década de 1990

Ao discutir a trajetória histórica da educação especial no Brasil, no âmbito da educação inclusiva, é imprescindível que se proceda uma análise contextualizada, destacando os avanços e os retrocessos desencadeados pelas/das Políticas públicas de inclusão implementadas nas últimas duas décadas, uma vez que estas políticas são autênticas expressões dos movimentos, debates e lutas sociais.

E imprescindível observar que sobre a trajetória história da educação especial no Brasil, Oliveira (2004) recorda que inicialmente esta era oferecida por campanhas educativas e que somente nos finais dos anos de 1950, para o início dos anos de 1960 é que foi inserida na política educacional brasileira; assim, foi caracterizada na época como “educação dos excepcionais” ou “educação de deficientes”.

Optou-se, neste estudo, por fazer um recorte na história da educação especial, a partir da década de 1990 até os dias atuais. A ênfase para o recorte temporal deu-se em razão de ter sido este um período histórico importante, marcado por intensos debates, lutas políticas e posições às quais resultaram na criação de inúmeros documentos oficiais.

Compreender o seu significado, seu sentido no contexto histórico, sua amplitude e repercussão no campo educacional e social é condição necessária para pontuar e discorrer sobre a temática focalizando outros contextos históricos educacionais, ampliando o entendimento sobre como se deu a efetivação de fato destas políticas e a garantia do direito à educação ao longo da história.

O caminho percorrido de avanços e retrocessos para garantir a efetivação da educação inclusiva é longo. As políticas públicas implementadas a partir desses avanços, se reverteram em leis e ações sociais que, do ponto de vista de Mazzotta (2003), são ações que decorrem de uma postura recente na sociedade.

Destaca-se que, nesse período, ocorreram significativas mudanças no âmbito da educação internacional que influenciaram diretamente o contexto nacional, no que diz respeito a Educação Especial e Inclusiva. Assim, para Santos (2008, p. 149), “[...] a escola é uma realidade histórica em processo contínuo”. É preciso que seja entendida como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social [...], revestida de caráter contraditório e complexo”.

No panorama desta trama histórica é importante não perder de vista, nem ignorar os diferentes interesses que sempre estiveram imbuídos em toda e qualquer política, inclusive a educacional, pois em uma sociedade capitalista sempre esteve paralelamente presente o dualismo na educação.

Sobre isso, Saviani (2003) discute muito bem e alerta para a coexistência nesse tipo de sociedade de dois modelos paralelos de educação: um que avança nos conhecimentos produzidos, o qual é destinado à elite dominante, e outro que forma o homem para o trabalho, para a mão de obra. Este último destinado, obviamente, à classe dominada. Assim, os paradigmas educacionais foram se configurando.

Para discorrer sobre o contexto da educação dos anos 1990, é importante um breve resgate histórico no final da década de 1980. No Brasil vivenciava-se a forte influência do “modelo” da integração escolar³, período no qual ocorreu a inserção de pessoas com deficiência nas escolas. Esse modelo integracionista se intensificou desde a década de 1970 e perdurou por aproximadamente trinta anos. Suas concepções foram evidenciadas em alguns documentos legais e contribuíram para tardar a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, práticas estas que se diferem na perspectiva de que a escola deve se adaptar ao estudante e não o contrário.

Por outro lado, é importante frisar que ao proceder na defesa da inclusão como uma atitude de superação do processo integrativo, não se pode deixar de reconhecer que de certa forma a integração favoreceu o movimento inclusivo. Considerando que nesse período os países desenvolvidos já discutiam e implementavam a concepção de inclusão na educação. Os educadores na época, porém receberam duras críticas e o cenário social e educacional foi marcado por conflitos e incertezas, tanto advindas das famílias, como dos educadores.

A família não se sentia segura para matricular seus filhos na escola especial para poder se integrar posteriormente na escola regular. Ao passo que o processo inverso também ocorria, quando os pais de alunos, “ditos normais”, se sentiam receosos com a inserção de crianças “especiais” no ensino comum.

Os educadores manifestaram inseguranças diante de novas demandas que desafiavam seu profissionalismo. Assim, apesar do público da educação especial ocupar o mesmo espaço

³ Modelo educacional que vigorou a partir da década de 1970, fundamentado no princípio de que a pessoa com deficiência deveria estar inserida no ensino regular, conforme suas condições e capacidades. Os atendimentos educacionais especializados eram realizados em espaços como: escolas especiais, classes hospitalares/domiciliares, classes especiais, ensino itinerante e Serviço de Apoio Pedagógico Especializado - SAPE. As classes especiais, como uma das modalidades de atendimento foi alvo de muitas críticas.

educacional, possibilitado pelo processo de inclusão, havia uma dicotomia entre os dois contextos: da educação regular e o da educação especial.

Portanto, o movimento favorável a inclusão ganhou força na década de 1990, com fortalecimento dos debates sobre a democratização do ensino, o direito e a equidade. A educação passou a ser considerada um dos direitos fundamentais e assegurada na Constituição Federal, visando a inclusão social do indivíduo.

O direito de todos à educação na rede regular de ensino já havia sido preconizado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, também denominada “Constituição Cidadã”. E no art. 1º, inciso II e III que elegeu como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, esta normatização se tornou um marco democrático importantíssimo no processo de inclusão no Brasil.

A lei estabeleceu como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, art. 3º, inciso IV.

O documento constitucional garantiu também, no seu artigo 5º, “o direito à igualdade” e no artigo 205 e seguintes, “o direito de todos à educação”. Elegeu ainda, no seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Estipulou que o ensino seria ministrado com base, entre outros princípios, na “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 34).

No art. 208, da mesma lei que trata do dever do Estado na garantia da educação citou no inciso III: o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; a lei utilizou o termo “portador de deficiência”, conforme o contexto e referências teóricas e filosóficas da época.

Complementando o que a Constituição Federal havia previsto, a Lei nº 7.853/1989, salientou a garantia dos direitos sociais e institucionalizou a CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A lei declarou em seu art. 2º o seguinte:

Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, p.18).

Em 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853/1989, que foi regulamentada pelo Decreto-lei nº 3.289/20/12/1999, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O dispositivo compreendeu as diretrizes que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos sociais e individuais das “pessoas portadoras de deficiência”, conforme o disposto no art. 7º:

- I - O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - Integração das ações dos órgãos e das entidades públicas e privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, esporte e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - Desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - Formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência;
- V - Garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999. p. 02).

A garantia do direito à educação também é expressa na Lei nº. 8.069/90, que constitui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como se pode observar no artigo 53º: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, p.38 e 39).

Em 1990, por meio do Decreto nº 99.678, a Educação Especial e Educação Básica passam a ser competências da SANEB - Secretaria Nacional de Educação Básica, esta constitui um órgão do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). À secretaria competia ações diversas de operacionalização técnica e pedagógica direcionadas à Educação Básica e Educação Especial.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), evento internacional ocorrido em Tailândia e o Plano Nacional de Educação para Todos (1993), constituíram-se em marcos importantes da política educacional em prol da Inclusão e tiveram seus conceitos aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca (1994), documento que repercutiu mundialmente. Este documento, já sinalizava os princípios do processo de inclusão escolar, conforme segue o trecho do referido documento:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 05)

A meta conforme a Declaração de Salamanca (1994), apontava para a inclusão de todas as crianças no ensino regular, inclusive as que apresentassem deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem.

Dentre os debates e proposições internacionais sobre as políticas inclusivas que embasaram as políticas públicas nacionais, pode-se citar a Declaração de Cartagena das Índias que discutiu políticas direcionadas à pessoas com deficiência, em 1992; a Declaração de Manágua, documento que propôs novas diretrizes para efetivação de políticas à pessoas com deficiência, incluindo seus familiares, em 1993; seguindo com as Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades **paraas** pessoas com deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993, entre outros.

Desse modo, pode-se dizer que esses documentos internacionais tiveram seus princípios filosóficos inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e foram decisivos para provocar modificações no Brasil e nortear a construção de políticas inclusivas que incorporaram novos objetivos e formas de atendimento pedagógico para a Educação Especial.

Em 1994 ocorreu o lançamento da primeira versão da Política Nacional de Educação Especial, lançada pelo MEC/SEESP. O documento apresentou as diretrizes legais para a efetivação do processo de integração e o acesso das pessoas com deficiência, condutas típicas, altas habilidades/superdotação às classes comuns do ensino regular. A política trouxe em seu bojo os princípios da integração escolar, direcionando o acesso ao ensino regular somente aos estudantes que apresentassem condições de acompanhar o ritmo dos ditos “normais”.

Nesse sentido, Prieto (2006, p. 40) acrescenta que “com vistas a se contrapor ao referido modelo, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. Assim, esta forma de organização no contexto da Educação Especial foi alvo de muitas críticas, uma vez que cabia

tão somente aos estudantes a adaptação no ambiente escolar. O dispositivo, de certa forma, dificultou o avanço da inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9.394/96, seguindo os princípios preconizados em documentos anteriores, manifestou a preocupação em reservar na lei o tratamento específico para a Educação Especial, afirmando sobre no art.58º “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

O parágrafo 2º do artigo 58º da mesma lei esclarece que “o atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p.55). Nota-se que esta lei apresenta importante avanço, pois deixa claro que a prioridade de atendimento no processo inclusivo deve ser no ensino regular e que somente quando não houver condições é que os alunos deverão frequentar escolas especiais ou especializadas.

Dentre os avanços que se pode vislumbrar na lei, está a oferta da educação especial às crianças na idade de zero a seis anos e a descrição minuciosa no documento quanto as condições para a efetivação do processo de inclusão como, por exemplo, a formação dos profissionais, os recursos necessários, adaptação curricular, dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados em 1998 pelo Ministério da Educação e difundido pela Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP representou um marco importante para a efetivação das políticas inclusivas, uma vez que este documento trouxe em sua concepção diretrizes orientadoras para construção do currículo escolar.

As discussões e propostas orientadoras contidas nos PCN é um aspecto educacional importante quando se discute a inclusão, uma vez que por meio do currículo escolar também pode-se cultivar o contrário: a exclusão, se considerarmos ser o currículo um instrumento de poder nas mãos de um grupo dominante. Assim, o currículo voltado a inclusão permite adaptações e favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos conforme preconiza o documento:

[...] a inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (BRASIL, 1998, p. 17).

A formação docente considerando a perspectiva inclusiva foi alvo de preocupação, expressa no teor do documento, conclamando a necessidade de melhorar a prática pedagógica visando a qualidade na educação.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala em 1999, teve por objetivo propiciar plena integração da pessoa com deficiência a sociedade e combater qualquer forma de discriminação. O texto da Convenção foi aprovado no Congresso Nacional pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República e no mesmo ano entrou em vigor, sendo esta citada no documento como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

O dispositivo repercutiu significativamente, indicando a necessidade de se proceder a reinterpretção dos verdadeiros propósitos da Educação Especial, o qual consistia em eliminar qualquer tipo de barreiras que impedissem o acesso e a efetivação do processo de escolarização dos alunos no ensino regular.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.171/ 2001, revelou que apesar das exigências direcionadas às diferentes esferas administrativas no cumprimento das metas e objetivos pelos sistemas de ensino na ampliação do acesso e permanência na Educação Básica, estas se destoaram da realidade e dificultaram o alcance da meta inicial, principalmente quando se observa no diagnóstico do documento sobre a oferta de matrículas dos alunos no ensino regular, a formação docente, as instalações físicas e o atendimento especializado. Assim, consta no teor da lei:

[...] uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001, p.4 7).

Em relação ao local e estrutura do atendimento, o Plano Nacional de Educação aponta para a adequação no atendimento educacional especializado e cita: “as classes especiais, situadas nas escolas regulares, destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados” (BRASIL, 2001, p.72).

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento determinou que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.01).

A aprovação do documento foi resultado de proposições contidas no Parecer nº 17/2001 da CEB/CNE e trouxe orientações aos sistemas de ensino normatizando um conjunto de ações para o atendimento do público da educação especial “Recomendações aos Sistemas de Ensino”. O documento apontou para a urgência na elaboração de normas voltadas ao atendimento dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Ainda a resolução CNE/CEB nº02/2001, assegura o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas. Definiu no artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais [...]” (BRASIL, 2001, p. 02).

O dispositivo representa um avanço quando possibilita o acesso e a ampliação do atendimento e da escolarização. No entanto, estreita as possibilidades deste acesso quando considera a Educação Especial como uma modalidade substitutiva à educação comum. Portanto, nesse aspecto o conteúdo do documento vai de encontro aos princípios da inclusão.

Ressalta-se que, no prosseguimento deste percurso, os dispositivos poderão ser retomados para reafirmar a discussão, outros serão incluídos no decorrer do trabalho para a

compreensão da temática: Políticas públicas efetivadas no Brasil. Assim, seguem os atos normativos:

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta as instituições de Ensino Superior para que seja previsto em sua organização curricular formação docente voltada a Educação Especial.

Em 2002, foi identificado importante conquista na área da surdez com a instituição da Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (BRASIL, 2002), determinando a garantia das formas de uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras como parte dos cursos de formação e de fonoaudiologia. Em 2005, com a aprovação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), essa lei foi regulamentada, prevendo o direito dos alunos surdos ao acesso às escolas ou classes bilíngues e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A Portaria nº 2.678/2002 aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC lança por intermédio da Secretaria de Educação Especial - SEESP, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O referido programa veio contribuir para formação dos gestores e educadores das redes estaduais e municipais, bem como melhorar a qualidade na educação oferecida pelos sistemas de ensino no âmbito da inclusão escolar. Realizar Seminário Nacional de Formação para coordenadores municipais e dirigentes estaduais; entre as ações do programa está o apoio técnico e financeiro, a orientação e a organização da formação de gestores e educadores dos municípios, bem como disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Com o avanço da inclusão e das políticas públicas implementadas, logo estas refletiram no significativo crescimento no número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas redes municipais de ensino.

O Decreto nº 5.296/2004, regulamenta a Lei nº 10.048 de 2000, que dá prioridade de atendimento e a Lei n.º 10.098 de 2000. Estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e especifica outras providências. Destaca-se que a barreira não se configura apenas em um obstáculo físico e visível, ela pode também ser representada solidamente por atitudes e ações que tornam uma ideia impraticável.

Ainda em 2004, o Ministério Público Federal torna público o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Classes Comuns da Rede Regular”, o dispositivo objetiva difundir conceitos e tratados mundiais sobre a inclusão.

O Decreto nº 5626/2005, regulamentou a Lei Federal nº 10.436/2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; determinou a garantia e formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS; esta língua passa a ser incluída como disciplina nos cursos de formação de professores.

Em 2005, foram implantados vários Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) nos estados e no Distrito Federal como referência no atendimento a estudantes e orientação a pais e professores.

A Secretaria de Educação Especial/MEC, expediu em 2005 o documento Subsidiário à Política de inclusão contendo ações orientadoras para os sistemas de ensino, visando a readequação dos espaços das escolas públicas que atendam às necessidades educacionais dos educandos.

Em 2006, a partir da ação conjunta entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, é lançado o Plano Nacional

de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a proposta tem como objetivo contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas a Inclusão e desenvolver ações afirmativas para o acesso e a permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal no ano de 2007, apresenta os eixos sobre acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação das salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado, definindo metas para acesso e a permanência do ensino comum/regular dos estudantes com deficiência.

O Plano tem como meta a redução da defasagem do Brasil em relação aos países desenvolvidos e no documento foram propostas ações diversas direcionadas à área da educação especial, tais como: formação dos professores, implantação de salas de recursos multifuncionais, promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, o acesso e permanência das pessoas com deficiências na educação superior, bem como o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

O Decreto nº 6.094/2007, referiu-se à implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Este decreto se traduziu pelos esforços, em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, juntamente com as famílias e a comunidade em prol da qualidade na educação e visando a garantia do acesso e permanência no Ensino Básico.

Ressalta-se que com a adesão do Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar também seus Planos de Ações Articuladas (PAR), ocasionando mudanças na organização e estruturação do Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, foi criada a Secretaria de Educação, Diversidade e Inclusão (SECADI), no intuito de apoiar estados e municípios nas políticas educacionais na perspectiva da inclusão.

No ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que veio reforçar as diretrizes contidas em documentos anteriores. Suas diretrizes versam sobre o direito à Educação Especial Inclusiva, em todos os níveis. Ou seja, estabelece direitos educacionais para que seu público alvo possa exercer sua plena cidadania.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe questões importantes para o acesso e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial nas escolas regulares e no atendimento especializado, orientando e direcionando os sistemas de ensino com ações inclusivas considerando a transversalidade da educação especial; a possibilidade de continuidade dos estudos nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores e demais profissionais da área; a importância da participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística e arquitetônica e a necessidade de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No entanto, esta política nacional quando se refere aos profissionais para atuar na Educação Especial, não deixa bem claro o que compete a cada categoria profissional. Delega competências aos sistemas atribuindo responsabilidade estes quanto a disponibilização das “funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador de alunos” (BRASIL, 2008, p. 09).

Na atuação das Salas de Recursos Multifuncionais a política nacional cita apenas o “professor” para atuar neste espaço. Pontua que os profissionais devem ter formação inicial e continuada, “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos da área”. Cita que: “Essa formação possibilita a atuação no Atendimento Educacional Especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comum do ensino regular.” (BRASIL, 2008, p.10).

Por último, ressalta que “esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistemas educacionais inclusivos, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas [...]” (BRASIL, 2008, p.10).

Assim, observa-se que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta inconsistências, principalmente em questões referentes a formação e atuação profissional do professor.

O Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto 7.611/2011, discute as determinações contidas no novo decreto e retoma o termo do inciso VII do mesmo documento, “preferencialmente” na rede regular de ensino, utilizado na constituição federal de 1988, em substituição ao termo “prioritariamente” do decreto anterior. O dispositivo frisa ainda no parágrafo 2º do Art.2º, o que compreende por serviço educacional especializado “[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”.

Um dos aspectos que merece destaque pelo avanço na política diz respeito a definição, de modo claro, do público-alvo a ser atendido pela Educação Especial, atualmente ratificado pelo Decreto nº 7611/2011, assim, no §1º designa: “considera-se público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011.p 01).

Em 25 de agosto de 2009, foi promulgada por meio do Decreto nº 6.949, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O documento teve como objetivo promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente a todo ser humano.

O texto da Convenção Internacional definiu o conceito de Pessoa com Deficiência no Art. 1º “[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

E no Art.3º o documento cita os Princípios gerais dos direitos humanos:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em 2010, o MEC/SEESP publicou a Nota Técnica nº. 09, que orienta para a organização de centros de Atendimento Educacional Especializado e discorre sobre atribuições dos centros, do professor do atendimento educacional especializado, e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do centro de AEE.

E ainda, a Nota Técnica nº. 11 de 07 de maio de 2010/ MEC, que orienta a institucionalização da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, nas escolas regulares, a Nota Técnica nº. 19/MEC que caracteriza a organização e a oferta dos serviços da Educação Especial subsidiando os sistemas de ensino e a Nota Técnica nº. 124/MEC, que alterou a proposta de emenda da Constituição Federal nº 347- A, de 2009, que reajusta a redação do inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: “III - atendimento educacional

especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos” (BRASIL, 2010, p.01).

O Decreto nº 7.611/ 2011, citado anteriormente, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, sinalizou o apoio técnico e financeiro prestado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios, do Distrito Federal, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e estabeleceu o seu financiamento no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Em 2011, é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Plano Viver sem Limites”, por meio do Decreto nº7.612, de 17 de novembro de 2011. O objetivo do Plano é promover a integração e articulação de políticas, programas e ações; o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O plano visa promover a inclusão social das pessoas com deficiência e o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, visando o desenvolvimento inclusivo das escolas públicas.

A Nota técnica nº 62 – MEC de 08 de dezembro de 2011, trata das orientações direcionadas aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011, quanto aos fundamentos legais da educação inclusiva.

A Nota técnica Nº 05 – MEC/SECADI/GAB/2011, refere-se a orientações sobre implementação da educação bilíngue. Assim, evidencia a importância do AEE para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, a partir da disponibilização dos serviços de tradutor/intérprete e o ensino de LIBRAS para os estudantes.

A Nota técnica Nº 08 – MEC/SEESP/GAB/2011, trata da orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais e chama atenção para a responsabilidade dos órgãos federais, municipais e estaduais em assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes com deficiência nos exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil.

Nota técnica Nº 07 – MEC/SEESP/GAB/2011, trata sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamin Constant (IBC). Sinaliza as orientações do MEC para a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de matérias didáticas acessíveis.

Nota técnica Nº 06 – MEC/SEESP/GAB/2011, trata sobre a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, ratificando a avaliação como parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem.

Nota técnica Nº 03 – MEC/SEESP/GAB/2011, discorre sobre o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial com 18 anos ou mais; sugere a matrícula dos estudantes com 18 anos ou mais em cursos de educação de jovens e adultos, para que continuem seus estudos.

A Lei 12.764/2012 - institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos direitos e liberdade fundamentais de seu público-alvo.

No dia 30 de maio de 2012, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01 que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação dos Direitos Humanos. O documento visa estabelecer as diretrizes nacionais sobre a educação em direitos humanos na educação básica e superior a serem observadas pelos sistemas de ensino e instituições educacionais, esclarece no parágrafo 1º “Os direitos Humanos, internacionalmente como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, refere-se à necessidade de igualdade e defesa da dignidade humana.”

A Nota Técnica nº 24 – MEC/SACADI/DPEE/2013, foi publicada com o objetivo de orientar os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Ratifica os direitos assegurados a Proteção e os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Nota Técnica nº 28 - MEC/SECADI/DPEE/2013 – discorre sobre o Projeto “Uso do Sistema de Frequência Modulada (FM) na escolarização de estudantes com deficiência auditiva” e a Nota Técnica nº 055 – MEC/SECADI/DPEE/2013 – orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, ratifica os fundamentos legais, políticos e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado bem como o caracteriza enquanto serviço/suporte para a consecução da orientação inclusiva de Educação Especial, além de outros direcionamentos.

Os Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2013, é um documento orientador, com o propósito de subsidiar a avaliação educacional em seus diferentes níveis.

No dia 04 de abril de 2013, foi promulgada a Lei nº 12.796, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, a LDB dispõe diretamente que os sistemas de ensino devem assegurar o AEE considerando as dimensões curriculares e organizacionais, bem como a adaptação e a flexibilização da dinâmica escolar visando à efetiva inclusão do aluno na vida em sociedade.

Nota Técnica nº 04 – MEC/SECADI/DPEE/2014 – trata de documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/superdotação no Censo Escolar. Nesse sentido, orienta para a necessidade do diagnóstico clínico para declará-lo no Censo escolar e garantir o Atendimento Educacional Especializado e que a declaração dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no âmbito do Censo Escolar, deve alicerçar-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009.

A Nota Técnica Nº 29 – MEC/SECADI/DPEE/2014 – a qual encaminha ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis visando à aquisição de brinquedos pedagógicos para disponibilizar aos municípios que apresentam situações de exclusão educacional de crianças com deficiência, na faixa etária de 0 a 5 anos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2020), foi aprovado recentemente pela Lei nº 13.005/2014. Trata em seu Eixo II, sobre a Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos. O documento representa importante avanço quanto à perspectiva inclusiva na Educação Especial.

A Nota Técnica Conjunta nº 02 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI/2015, traz orientações sobre a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Enfatiza a importância desse serviço neste nível de ensino e conclama para que as ações possam garantir os direitos fundamentais de todas as crianças.

Em 03 de março de 2015, foi lançada pelo MEC/DECAD/DPEE a Nota Técnica nº15/2015 que trata da avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. A referida meta trata da universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado ao público da educação especial na faixa etária de 04 a 17 anos e que este atendimento seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.

Nota Técnica nº 20 – MEC/SECADI/DPEE/2015- orienta os sistemas de ensino no cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. O documento orienta os sistemas públicos e privados sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudantes com deficiência.

Em 2015, a Lei nº 13.146 – instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), assegurando condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Portaria nº243, foi expedida em 15 de abril de 2016. O MEC publicou em seu texto, os critérios e exigências técnicas para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas, privadas e confessionais que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e se posiciona quanto as outras determinações relacionadas a oferta do AEE. Juntamente com essa Portaria, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/ MEC, divulgou a Nota Técnica nº 35/ 2016, na qual recomenda a adoção imediata dos critérios para tais instituições.

No dia 16 de março de 2016, foi expedida a Nota Técnica nº 25 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC que trata das orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil, assegurar o acesso à educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças na faixa etária de 0 a 05 anos de idade, como dever do Estado, evidenciando de forma inequívoca o caráter educativo dessas instituições.

O percurso histórico sobre a trajetória das políticas públicas, a partir da década de 1990, é longo, mas permite adquirir uma visão do quanto é difícil mudar uma concepção de educação que na sua essência veio impregnada de conceitos excludentes. É possível vislumbrar também, nesse percurso o quanto já se avançou em algumas questões e, ao mesmo tempo, compreender o quanto temos ainda a caminhar para que a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades realmente se efetive em nosso país.

Na trajetória história das políticas públicas direcionadas para a educação especial na perspectiva inclusiva, os conflitos políticos, os antagonismos e os paradoxos estão intrínsecos. Pois, os dispositivos legais em determinados momentos históricos avançam, com propostas inovadoras, porém quando adentra para o campo da implementação e efetivação, ocorre uma descontinuidade, principalmente nas ações dos sistemas públicos de ensino e nas escolas. Mantoan (2003) se posiciona esclarecendo que o avanço na educação especial inclusiva se verifica mais nos campos conceituais.

Concordo com Oliveira (2004) quando afirma que a Educação Especial é bastante discutida; no entanto, apesar do discurso de “educação para todos”, percebe-se que há um distanciamento entre o ensino comum e a educação especial

Mantoan (2003) se posiciona sobre essa questão e comunga do mesmo pensamento, e esclarece que:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação. (MANTOAN, 2003, p.22).

Com base no exposto, e de modo geral, pode-se considerar notório o reconhecimento dos avanços até os dias atuais, no que tange aos aspectos legais voltados para o público da educação especial, mas é importante a compreensão de que o acesso à escola nem sempre significa que esta seja democrática e que a presença do aluno no ambiente escolar nem sempre garante a este o aprendizado dinâmico, a ponto de permitir sua permanência com sucesso.

Sobre as Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, percebe-se também, o quanto a tarefa de todos é necessária, grandiosa e permanente na materialização

das ações propostas para que os alunos possam de fato sentir-se incluídos e receber uma educação que se afirme humana, plural e solidária.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO: SOBRE TRAJETÓRIAS, CAMINHOS... ESCOLHAS COMO PONTO DE PARTIDA

Este capítulo, apresenta o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa e descreve os principais aspectos necessários para balizar este estudo visando o resultado positivo no processo investigativo, o mais aproximado possível. Assim, aponta para a pesquisa qualitativa, descrevendo a caracterização e contextualização do *locus* de estudo, seus aspectos históricos e econômicos; define os sujeitos e local em que será efetivado o estudo; os procedimentos de coleta de dados; a análise do material empírico e documental; os dados coletados neste estudo; bem como dos demais aspectos da pesquisa.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa é um processo de avanços e retrocessos, de trabalho desafiador que exige seriedade do pesquisador; um exercício de envolvimento, subjetividade, disciplina e rigor científico que aponta para o embasamento em referenciais teóricos norteadores das ações e práticas de investigação, de procedimentos, técnicas e instrumentos específicos que serão adotados, conforme a característica investigativa. Assim, a pesquisa:

[...] reconhece o saber acumulado na história humana e se reveste de interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adotam em seu trabalho e os instrumentos que dispõe para auxiliar o seu esforço. E em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2010, p.19).

O trabalho investigativo deve ser subsidiado por orientações sistematizadas e os conhecimentos construídos, configuram-se em síntese da realidade, conforme os métodos, as teorias e os procedimentos escolhidos pelo pesquisador.

Nesse sentido, a presente pesquisa, por ora intitulada *Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA*, aponta para um enfoque de cunho qualitativo, por ser este o mais indicado para o estudo dos fenômenos sociais. Segundo Ludke e André (1986, p.17) este tipo de pesquisa possibilita melhor visão das situações cotidianas em suas diferentes situações, centralizando o foco de investigação no significado, nos acontecimentos e nas ações de determinados grupos sociais.

A importância do enfoque da pesquisa qualitativa nos estudos sociais também é destacada por a Minayo (2008), pois permite:

[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (MINAYO, 2008, p. 61).

Assim, Minayo (2008), compara a pesquisa qualitativa como um procedimento contínuo de investigação, em que a cada etapa surgem novas inquietações e a classifica em três fases:

- 1) Fase exploratória: refere-se à organização de todos os procedimentos prévios necessários a estruturação da pesquisa;
- 2) O trabalho de campo: é a execução empírica da construção teórica produzida na etapa anterior;
- 3) O tratamento e análise: consiste na interpretação dos dados em confronto com as referências teóricas que fundamentam a pesquisa.

As definições das concepções teóricas que nortearam o percurso investigativo foram imprescindíveis. Pois, como afirma Gatti (2002, p.43), “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo”.

O estudo envolveu: pesquisa bibliográfica e de campo, incluindo levantamento e análise documental e coleta de dados em campo. A metodologia foi constituída de dois momentos: no primeiro momento contou com a revisão da literatura, com o levantamento dos aportes, dos marcos históricos e legais referentes a política de educação inclusiva e documentos oficiais internacionais e nacionais sobre a temática em questão, aprovados a partir da década de 1990, apresentando assim, o panorama das transformações históricas transcorridas até o marco de consolidação da política atual.

A pesquisa teve como base para fundamentação teórico-metodológica, referências tais como: Candau, que trata da formação continuada dos professores em suas diversas dimensões; Freire, teórico clássico da educação que propõe por meio de suas obras discussões críticas sobre educação e prática pedagógica; Pirrenoud que dialoga sobre a prática pedagógica reflexiva e Tardif, que desenvolve discussões importantes sobre os saberes docentes.

Dentre os autores que discutem a Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva, encontram-se: Baptista, autor que discorre sobre as políticas de inclusão educacional no Brasil e as Salas de Recursos Multifuncionais; Mantoan, uma das primeiras autoras a discutir o processo de inclusão no contexto educacional brasileiro e que participou do processo de construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Mazzotta, que discute a trajetória histórica da educação especial no Brasil; Damasceno, autor e pesquisador na área que discute questões referente as Políticas inclusivas, Educação Especial e formação de professores.

Ainda, Oliveira, autora e pesquisadora paraense que discute a Educação, bem como a formação de professores na Educação Especial; Santos e Pietro que dialogam sobre políticas inclusivas e Januzzi que descreve e discute a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, entre outros. Estes autores deram suporte teórico no decorrer da pesquisa.

No segundo momento do estudo, dedicado ao trabalho de pesquisa de campo, realizou-se o procedimento de coleta de dados, com aplicação de questionários para o levantamento do perfil de formação de todos os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede de ensino; pesquisa na Secretaria Municipal de Educação sobre os documentos oficiais e dados estatísticos existentes relacionados ao assunto em questão, observação nos espaços das SRM em três escolas do município de Abaetetuba-Pará, *locus* de atuação dos professores que realizam o AEE e as entrevistas junto aos professores e Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba-PA.

2.2 Objetivos do Estudo

Elegemos como objetivos deste estudo:

- Caracterizar a implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA;
- Identificar e analisar os dispositivos legais referentes a modalidade Educação Especial construídos no âmbito municipal;
- Identificar as ações de Educação Inclusiva implementadas na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA, a partir dos dispositivos legais constituídos no município;
- Analisar a formação inicial e continuada dos professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os reflexos desta formação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

2.3 Questões de Estudo

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Qual a concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da educação especial nas experiências das escolas da Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA?
- Há uma Política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação especial na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA? Está em consonância com a Política Nacional?
- Quais os aspectos pedagógicos e educacionais relacionados a Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados nos documentos oficiais do município de Abaetetuba/PA?
- Há o AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Abaetetuba/PA? Como funcionam? Seu funcionamento está em consonância com a Política de Inclusão do público-alvo da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC)?
- Qual é a formação (inicial e continuada) dos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Abaetetuba/PA?
- Quais as ações são desenvolvidas pelos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Abaetetuba/PA para o atendimento das

demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial? Existe relação entre suas ações e formação?

2.4 Caracterização e Contextualização do Locus de Estudo: O Município de Abaetetuba/PA

2.4.1 Aspectos históricos, demográficos e econômicos

O município de Abaetetuba, cenário macro deste estudo, possui 122 anos (1895-2017). Está situado no estado do Pará, pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião de Cametá. Compreende os municípios de: Abaetetuba, Baião, Barcarena, Acará, Cametá Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Tailândia, Oeiras do Pará, Mocajuba e Moju. Estes municípios pertencem à região do Baixo Tocantins.

Segundo estimativas do IBGE (2016), Abaetetuba possui uma população de 151.934 mil habitantes, constituindo-se no 7º município mais populoso do Estado do Pará com extensão territorial de 1.610.408 Km², conforme a ilustração a seguir:



Figura - 02. Mapa de localização do município de Abaetetuba-Pará.

Fonte: IBGE, 2017.

Está localizado às margens direita da foz do rio Tocantins, banhado pelo do Rio Maratauíra, um dos afluentes do Rio Tocantins. O tráfego de embarcações no rio é intenso pelas idas e vindas diárias dos “ribeirinhos”⁴, assim denominado os moradores das ilhas de Abaetetuba.

O movimento nos rios de “Abaeté”, nome designado à cidade pelos seus moradores, se justifica pela produção do açaí em larga escala, fruto nativo que é consumido localmente e exportado para diversos estados do País e para o exterior, além dos produtos extrativistas, artesanais e do pescado que é transportado e comercializado pelos ribeirinhos na feira livre da cidade, conforme as figuras 03 e 04.

⁴ Os ribeirinhos são caracterizados por sujeitos que possuem uma cultura diferenciada, que vivem nas terras de várzea e retiram seus sustentos das águas e da floresta. São exímios pescadores, caçadores, trabalhadores em olarias, produtores de açaí e roças de farinha de mandioca, dentre outras atividades.



Figura 03- Rio Maratauíra



Figura 04- Comercialização do açaí na feira

O nome Abaetetuba é uma palavra de origem indígena, (Aba-homem, ete-forte e valente, tuba- próspero e abundante) do Tupi-Guarani, a palavra significa “*Terra de homens fortes e corajosos*”, foi caracterizada poeticamente pelo escritor que é natural do município:

[...] Abaetetuba, debruçada no rio Tocantins e circundada de floresta, mata, crenças, mitos encantados, estetizações da vida e da cultura. A circunstância cabocla de “ver maravilhas nas coisas” que o modo ribeirinho de conviver e “estranhar” a sua realidade cotidiana, transfigurada tantas vezes pelo devaneio”. (LOUREIRO, 1995, p. 15).

A geografia do município é peculiar, sua abrangência é constituída de área urbana e área rural. Na área urbana, localiza-se a sede do município. Já a área rural subdivide-se em rural-centro, composta de 35 colônias, incluindo o distrito da Vila de Beja, que interligam a cidade por ramais e estradas, apresentando características de solo de terra firme; e a área

rural-ilhas que agrega 72 ilhas, às quais se conectam por furos e igarapés, apresentando solo alagado e menos consistente, característico de várzea. A figura 05 representa bem esta localidade das ilhas.

Figura
Igarapés
Ilhas de



05 -
nas

Abaetetuba

A região ribeirinha, assim denominada a área rural-ilhas, é formada por uma superfície de 700 Km² e uma população de 35.000 (trinta e cinco mil) habitantes.

Segundo Cardoso e Monteiro (2002, p.16 e 17), além do rio Maratauíra que banha a orla da cidade, destacam-se os rios Piquiarana, Arapapu, Acaraqui, Genipauba, Ipixuna, Jaurá, Jarumã, Traira-Miri, Guajará, Arapiranga e Uruenga, Tucumanduba, Quianduba, Maracapucu, Arumanduba, Paramajó e Caripetuba, bem como as ilhas mais conhecidas: Capim, Sirituba, Campompema e Pacoca.



Figura 06- região das ilhas de Abaetetuba-Pará

Fonte: Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz, 2017.

Até meados da década de 1980, conforme Machado (1986), a produção da cachaça era o forte da economia local, seguido da fabricação de produtos cerâmicos em geral, a construção artesanal de embarcações de diferentes tipos e portes, do comércio de regatão e da agricultura extrativista.

Com a queda nas atividades extrativistas e na produção da cachaça, ocorreu a migração de muitos moradores das ilhas para a cidade, ocasionando diversos problemas de ordem social e econômica provocando, assim um desordenado processo de urbanização.

O período de crescimento populacional na área urbana do município coincidiu com a implantação do Projeto Albrás-Alunorte em Vila do Conde, na cidade vizinha de Barcarena,

situação que ocasionou a migração de pessoas de diferentes pontos do país para a região do Baixo Tocantins. Houve nessa época, significativo aumento nas atividades informais.

Situada cerca de 60 km em linha reta de Belém, a capital do Estado, e de 110 km por via rodoviária, a cidade de Abaetetuba vem passando por acelerado processo de expansão, principalmente após a construção do elo viário sobre os rios Guamá, Acará e Moju, ligando o município à Região Metropolitana de Belém e a outros municípios do Estado. A inauguração do Projeto da Alça Viária, no ano de 2002, concretizou a integração de Abaetetuba às novas áreas pela rodovia PA-252.

O município configura-se como um dos importantes polos da região, o que faz com que Abaetetuba seja um entreposto de referência para outros municípios vizinhos. As principais atividades econômicas na área urbana concentram-se nos setores do comércio e serviços. Na área rural destaca-se a agricultura familiar, a pesca artesanal e o cultivo do açaí.

A cidade é considerada atualmente a “*capital mundial do brinquedo de miriti*”. Os artesanatos de miriti são confeccionados a partir da palmeira do Buritizeiro ou Miritizeiro, como é conhecido o vegetal pelos abaetetubenses. O artesanato é a expressão da cultura local e retrata o imaginário do povo amazônico e a variedade da fauna e flora da região.

A planta do Buritizeiro, matéria prima para a confecção do artesanato pertence à família das *Arecáceas*, de nome científico *Mauritia Setigera* é nativa da região, com concentração principalmente em áreas de várzea, conforme descreve a ilustração abaixo:



Figura 07 - Árvore do Buritizeiro



Figura 08- Artesanato de Miriti

Abaetetuba vem passando por um acelerado processo de transformação e expansão urbana. Concentra suas principais atividades econômicas no comércio, em serviços, na agricultura e na pesca, além dos serviços autônomos que formam o contingente de geradores de renda e desenvolvimento do município.

2.5 Definição dos Sujeitos e *Locus* de Pesquisa

Para a caracterizar o perfil de formação dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e identificar os reflexos desta no atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial foram entrevistados neste estudo 34 (trinta e quatro) docentes, envolvendo as localidades da Sede do município e do Campo (Estradas, Ramais e Ilhas), atingindo 94,44% dos docentes lotados nas SRM, os quais responderam questionários.

No entanto, deste universo de docentes, participaram das entrevistas semiestruturadas apenas 03 (três) docentes, lotados em Sala de Recursos Multifuncionais e 01 (uma) Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba-PA.

Os docentes selecionados constituíram representatividade do universo dos profissionais lotados na escola da área urbana e na área rural (Estradas/Ramais e Ilhas). O trabalho com amostragem apoiou-se em Marconi e Lakatos (2010, p.206) que conceituam amostragem como uma representatividade de uma população selecionada.

A pesquisa teve como foco, os espaços do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Abaetetuba- SEMEC e as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Do universo de 19 (dezenove) escolas municipais que possuem SRM, foram selecionadas apenas 03 (três) escolas, na condição de representatividade, cada uma retratando as diferentes realidades constituídas na área urbana e rural (Estradas e Ramais e Ilhas).

2.6 Procedimentos de Coleta de Dados

2.6.1 Análise documental: dispositivos legais e documentos oficiais

Os documentos na pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), constitui base indispensável para o trabalho investigativo e complementa os dados levantados na pesquisa de campo por outros procedimentos. Na organização e seleção dos documentos torna-se importante verificar sua contribuição para o estudo e descrever o processo de análise.

Assim, esta técnica envolveu o levantamento e análise de documentos oficiais referentes à legislação da Educação nacional, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a Resolução nº.2 de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e a Portaria Normativa nº 13 de 24/04/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a Lei nº 13.005/2014, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros documentos que se fizeram necessários para a concretização da pesquisa.

Como desdobramento desta análise foram considerados os documentos referentes à legislação municipal direcionada a política inclusiva, como: a Lei Orgânica do município, o Plano Municipal de Educação, o Plano do Setor de Educação Especial, a Portaria de Lotação

nº01/2014 GS/SEMEC, Portaria de Lotação nº01/2016 GS/SEMEC, Portaria de Lotação nº01/2017 GS/SEMEC, dentre outros documentos municipais existentes como: leis municipais, decretos e demais portarias. Ressalta-se o recorte temporal quanto aos referidos documentos, considerando a década de 1990.

Foram inclusos nesta etapa da pesquisa os dados estatísticos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e os registros fotográficos os quais são fundamentais na categoria de documentação. Nesse sentido, Ludke e André (1986), salientam que os registros documentais são aportes importantes para a pesquisa de campo, tornando-se indispensáveis no trabalho de investigação. Para Gil (2002), este procedimento assemelha-se à pesquisa bibliográfica atribuindo riqueza à fonte dos dados.

A escolha dos documentos justifica-se por estar diretamente relacionados à natureza e aos objetivos da pesquisa, bem como às condições estruturais que auxiliaram nas respostas a questões de investigação e compreensão sobre o objeto de estudo.

2.6.2 A observação no contexto das salas de recursos multifuncionais

A observação em campo no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais foi desenvolvida e subsidiada pela Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial e no Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, entre outros documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para as práticas pedagógicas na Educação Básica, bem como pelo roteiro de observação que consta no Apêndice E.

Este procedimento de observação teve como objetivo levantar informações sobre as condições em que se realiza o atendimento; a organização dos espaços físicos, a efetivação da prática pedagógica, o uso das tecnologias assistivas, dos equipamentos de apoio, as condições de acessibilidade no interior da escola e a utilização de materiais adaptados.

As visitas a campo foram previamente agendadas e ocorreram em dias e horários diurnos, com duração, em média de três horas em cada escola.

Esta técnica foi utilizada juntamente com outros instrumentos e propiciou um contato mais próximo com o fenômeno pesquisado; permitiu que novos aspectos fossem agregados aos dados já levantados, conforme reforça em seus diálogos sobre pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

O trabalho de campo representa segundo Minayo (1992), "o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço", pois é neste lugar da pesquisa que é possível observar as manifestações intersubjetivas entre o pesquisador, os sujeitos estudados e a relação com o objeto de estudo.

Cabe registrar que a delimitação de apenas uma escola em cada localidade do município justifica-se pelo fato da pesquisa integrar um número abrangente de instituições educacionais, fato este que iria de encontro ao tempo estabelecido para este estudo.

Desse modo, visando a qualidade dados, optou-se por priorizar nesta pesquisa os espaços de Salas de Recursos Multifuncionais, com considerável número de alunos público-alvo da educação especial; que pertencessem ao quadro das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA e que realizassem o AEE considerando a diversidade do público-alvo da educação especial. Assim, as escolas municipais com SRM selecionadas para a observação foram identificadas como Escola da Sede do município: ES1; e Escola da Estrada/Ramais: EER2 e Escola das Ilhas: EI3.

2.6.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados que permite melhor interação entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador. Segundo Duarte (2004), realizar entrevistas semiabertas, requer a promoção de um clima de liberdade, sem perder o foco e o rigor da pesquisa.

Os sujeitos selecionados para entrevista semiestruturada são: 03 (três) docentes lotados nas escolas que estão categorizadas como: ES1, EER2 e EI3 e 01 (uma) Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba-PA, identificada como CSEE.

A entrevista com os docentes do AEE objetivou analisar a política de formação continuada direcionada a estes profissionais e os possíveis reflexos na sua atuação no AEE. Procurou entender, a partir de suas narrativas como se sentem trabalhando com uma realidade em que precisam estar capacitados para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, independentemente de ter ou não domínio dos saberes necessários para trabalhar pedagogicamente.

Para manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os mesmos foram denominados da seguinte forma: docentes da escola da sede do município (DS1); docentes da escola do Campo-estradas e ramais (DER2) e docentes da escola das ilhas (DI3).

A entrevista com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba-Pá, teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas, tecendo o contraponto com as Diretrizes da Política Nacional e Municipal no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva; analisar sua concepção e o seu posicionamento diante da realidade observada e compreender a dinâmica do trabalho desenvolvido por este Setor.

Os sujeitos da pesquisa participaram voluntariamente deste estudo e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o Apêndice A.

Na entrevista semiestruturada com os docentes do AEE foi disponibilizado o roteiro conforme o Apêndice C e na entrevista com a Coordenadora do Setor de Educação Especial o roteiro que consta no Apêndice D. O documento garantiu o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados.

Esta etapa da pesquisa procurou apoio no pensamento de Freire (1996), quando o importante educador brasileiro propõe o princípio da dialogicidade e fundamenta-se na comunicação horizontal entre os sujeitos. Nesse sentido, a construção crítica do conhecimento resulta da relação dialógica entre homem/mundo, como um processo libertador.

Assim, o diálogo se faz necessário nas relações humanas e é importante no processo de pesquisa, portanto destaca-se as palavras de Paulo Freire:

Se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. (FREIRE, 1986, p.89).

Neste entendimento, a construção do conhecimento torna-se fecunda quando é estabelecida na interação e na liberdade entre os sujeitos, no respeito e no diálogo. O exercício e a atitude de ouvir o outro permite a interação entre ambos os sujeitos da pesquisa e favorece o percurso investigativo. E foi com esse propósito que os dados foram coletados em campo, sistematizados, categorizados e analisados posteriormente.

2.7 Instrumentos de Coleta: Questionário

Para proceder o levantamento, atualização da caracterização e do perfil de formação inicial e continuada dos docentes lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino, foram disponibilizados questionários, conforme o roteiro do Apêndice B, aos mesmos contendo itens para a identificação pessoal, informações atualizadas sobre formação inicial e continuada e dados profissionais relacionados à sua atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros.

Gil (2002), ressalta que a elaboração do questionário deve ser direcionada para os objetivos da pesquisa. O uso deste instrumento permitirá uma visão geral sobre a formação dos profissionais e possibilitará a análise da demanda de formação dos mesmos.

Foram envolvidos neste procedimento 34 (trinta e quatro) professores lotados nas SRM das localidades da área urbana e rural, o que representou 94,44% dos Professores que lotados no AEE.

2.8 Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), analisar os dados qualitativos significa “estruturar” todo o material obtido durante a pesquisa, sistematizar de tal forma que propicie reflexões e conclusões críticas referentes à temática pesquisada.

A transcrição e a análise dos dados coletados por meio dos procedimentos acima descritos seguirão a organização e a sistematização do material por categorias de análise, conforme as proposições dos objetivos geral, específicos e do referencial teórico adotado, sendo possível, a partir de o rigor científico, caracterizar a Política de Educação Inclusiva no âmbito da Educação Especial efetivada na Rede Municipal de Abaetetuba-PA.

Na vivência como pesquisadora e na relação estabelecida nos diferentes contextos pode-se afirmar que o pressuposto de investigação partiu da compreensão de que o estudo realizado assumiu um caráter relevante e as técnicas metodológicas foram essenciais em importância e utilidade para coleta e análise dos dados, bem como para os esclarecimentos propostos diante da dimensão da pesquisa. A integridade e os princípios éticos foram assegurados com a aprovação e autorização do Comitê de Ética da COMEP/UFRRJ, conforme o protocolo nº 811/2016.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA MODALIDADE NO MUNICÍPIO ABAETETUBA/PA

De acordo com Plano municipal de Educação (2012), a história da Educação Especial em Abaetetuba teve início na década de 1980, mais precisamente no ano de 1982, inserida em meio a um contexto de mobilização social, de reestruturação da política educacional brasileira, com implementações de leis e criação de serviços de caráter público, privado e filantrópico em prol da Educação Especial inclusiva, bem como reflexo de todo o movimento social e educacional do cenário internacional e nacional da época.

O período coincidiu com a implantação das Unidades Técnicas de Educação Especial-UTEE, nos diferentes municípios do estado paraense pelo governo estadual. Estas unidades constituíam na época e permanecem até os dias atuais como órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, que dentre outros objetivos voltados para área educacional implementou e coordena até os dias atuais o trabalho das Unidades Técnicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial desenvolvido na Capital e nos municípios paraenses.

Nesse período, a UTEE/Abaetetuba tendo à frente dos trabalhos a coordenadora senhora Marcela Josefina Parente, iniciou a organização de diversas ações visando a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência no município pela rede estadual de ensino.

Dentre essas ações, destacava-se a necessidade de realizar a triagem⁵ dos estudantes público da educação especial, bem como a viabilização da formação especializada aos profissionais que inicialmente iriam realizar o atendimento. Foram ofertados na época cursos de Libras e Braille, entre outros que atendessem as demandas dos docentes para realizar o atendimento educacional especializado dos estudantes que apresentavam “deficiência mental, auditiva e Visual” (ABAETETUBA, 2012, p.54).

A formação foi desenvolvida pelo Departamento de Educação Especial e posteriormente pelas Unidades Técnicas Especializadas, promovendo a formação de professores da capital e interior do Estado para a educação inclusiva.

Conforme registros históricos da APAE, em 1986 um movimento liderado por pais e amigos de pessoas com deficiência e a iniciativa de profissionais da Educação Especial, com o apoio e o assessoramento da senhora Marcela Josefina Parente, perceberam a necessidade e carência no município quanto ao atendimento educacional e clínico terapêutico de crianças, adolescentes, jovens e adultos, cujos comprometimentos físicos, mentais e múltiplos inviabilizavam sua inserção na escola de ensino regular.

A senhora Maria Elza Ribeiro de Andrade, avó de um aluno com Síndrome de Down, foi a primeira presidente da instituição a mobilizar a comunidade abaetetubense organizando e legalizando um espaço físico provisório destinado ao atendimento dos alunos. Assim, a instituição especializada iniciou seu funcionamento em 1986, recebendo o nome de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais “Casa Bem-te-vi ” que localizava-se à Rua Magno de Araújo.

⁵ Termo clínico, refere-se à seleção dos estudantes para receber o Atendimento educacional especializado.



Figura 09 – Prédio provisório da “Casa Bem-te-vi”.

Fonte: APAE/Abaetetuba.

Aos poucos este espaço tornou-se pequeno, pois além de atender crianças e jovens do município de Abaetetuba a instituição foi expandindo os serviços aos municípios vizinhos, tais como: Igarapé-Miri, Barcarena e Moju, entre outros.

No ano de 1990, com a doação de um terreno pela família Ribeiro de Andrade, foi possível edificar o prédio próprio da instituição, por intermédio do convênio com a extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDS e com o Ministério da Educação – MEC.

No contexto educacional da época, vivenciava-se no município de Abaetetuba o paradigma educacional da integração; os alunos com deficiência eram “preparados” nas classes especiais para posteriormente ingressarem no ensino regular. Oliveira (2004), caracteriza bem esta fase da educação especial no contexto nacional e afirma que o atendimento da época apresentava um caráter clínico e assistencialista que perdurou até os anos 1990.

Conforme o Plano Municipal de Educação (2012), os alunos passaram a frequentar classes especiais. Assim, paralelo ao contexto educacional da época, o processo de expansão social e econômico no município, ocasionado, entre outros motivos, pela migração de parte dos moradores ilhas para a sede do município, este ocasionou significativo crescimento no número de matrículas dos alunos e consequentemente na busca por capacitação pelos educadores envolvidos com a educação especial. As mudanças ocorridas podem ser traduzidas nas palavras de Caputo (2003):

O crescimento desenfreado das populações urbanas, associado ao processo de democratização da educação básica, acarretou aumento na demanda de matrículas escolares, provocando um volume significativo no número de pessoas com deficiência em busca de escolaridade, nos estabelecimentos regulares de ensino. A reação quase imediata do sistema educacional foi a criação de classes e escolas especializadas, funcionando como verdadeiros depósitos de crianças, não só das que apresentavam alguma deficiência, mas de todas consideradas “problemáticas”, livrando o sistema regular de ensino da presença de tais alunos (CAPUTO 2003, p. 94).

Sabe-se, no entanto, que nos países desenvolvidos, desde 1990 já se considerava amplos os debates e movimentos sobre a universalização da educação e se discutia a

concepção da inclusão à luz dos indicativos contidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 se constituiu em um marco para a educação inclusiva, com a valorização do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e a inclusão de todos os alunos no ensino comum, inclusive aqueles que apresentassem alguma limitação.

Atualmente, a APAE é uma das instituições precursoras no trabalho da educação especial no município de Abaetetuba, encontra-se localizada no prédio próprio situado à rua, Brigadeiro Eduardo Gomes, nº 1767, no bairro da Aviação, onde funciona conjuntamente o Complexo Educacional e Terapêutico “Casa bem-te-vi” e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. As atividades terapêuticas e pedagógicas são organizadas e desenvolvidas atualmente por três centros: Centro de Atendimento Multidisciplinar e Saúde (CAM), o Centro de Apoio Educacional Especializado (CAEE) e o Centro de Profissionalização Emprego e Renda “Helena Vinagre”.

Posteriormente, outras entidades passaram a se organizar. Assim, no dia 07 de agosto de 1994, foi fundada a Associação dos Deficientes do Município de Abaetetuba-ADEMA, entidade de caráter associativo e sem fins lucrativos, voltada para a defesa dos interesses e direitos das pessoas com deficiência.

Esta associação surgiu a partir da mobilização de um pequeno grupo de pessoas que apresentavam deficiência física e que se organizaram em prol e defesa de seus direitos, com o intuito de promover melhor qualidade de vida, inclusão e integração educacional, social, política, econômica e cultural aos integrantes da associação e demais abaetetubenses que necessitem dos serviços desta Associação. Nesse sentido, visando a constituição e estruturação da associação, foi eleita a primeira diretoria.

Foram inúmeros os desafios, pois sem sede própria as reuniões da associação ocorriam em espaços físicos provisórios, chegando a ponto de ser necessário realizar reuniões até mesmo em praça pública para poder deliberar sobre demandas importantes para os associados.

Aos poucos a ADEMA foi se estruturando e diante das dificuldades para manter o funcionamento institucional, pleiteou o convênio com a Prefeitura do município, à qual passou a arcar com algumas despesas como o aluguel da sede provisória, conta de luz, entre outras.

Com o passar dos anos o número de associados foi aumentando e a ADEMA foi aprimorando o seu trabalho, buscando outras parcerias e convênios, bem como procurando se integrar nos diferentes contextos e setores da vida social do município. Atualmente a instituição conta com um quadro de associados de 1.236 pessoas, sendo 145 pessoas com deficiência visual; 131 com deficiência múltipla; 221 com deficiência intelectual; 522 deficientes físicos e 217 deficientes auditivos.

A estrutura administrativa da ADEMA atual, conta com uma presidente, exercida atualmente pela Senhora Aldinéia Vilhena Barbosa, vice-Presidente, Secretário e Tesoureiro, além do Conselho fiscal.

A instituição possui diversos parceiros e convênios, os quais viabilizam a manutenção da estrutura necessária ao funcionamento da entidade, além de facilitar ações de políticas públicas que visem melhorias para pessoas que apresentam deficiência no município de Abaetetuba.

Retomando o percurso histórico da educação especial no município, até meados dos anos de 1990, a responsabilidade com a Educação Especial no município de Abaetetuba era atribuída a rede estadual. No entanto, em 1996, com a extinção das classes especiais a Educação Especial em Abaetetuba deu início ao processo de reestruturação dos serviços, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir do processo de municipalização do ensino fundamental iniciado em 1997, no estado do Pará, a modalidade de educação especial deste nível de ensino passou a ser responsabilidade da Rede Municipal de Educação. Assim, em 1998 a Secretaria Municipal de Educação do município de Abaetetuba assume a gestão das ações educacionais para o público da educação especial.

Em junho de 1998, no intuito de promover ações de sensibilização e conscientização, a ADEMA realizou o I Encontro Municipal da Pessoa com Deficiência de Abaetetuba e posteriormente, em 1999, sediou o II Encontro Municipal de Portadores de Deficiência.

Com vistas a fomentar e ampliar as discussões e promover debates, encaminhamentos e melhorias no trabalho da Educação Especial no município, em 1999, um grupo de profissionais da educação incentivados pela proposta da educação inclusiva deu início a organização e passou a sediar o “Encontro de Educação Especial”. O evento reúne educadores das escolas locais de vários municípios do baixo Tocantins para dialogar, refletir, trocar conhecimentos e experiências sobre educação inclusiva, bem como fomentar o processo de formação dos profissionais da área.

Atualmente, o evento é realizado de forma integrada e coordenado por diferentes instituições: Unidade Técnica de Educação Especial-UTEE, 3ª Unidade Regional do Estado-URE, Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-SEMEC, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE/ Casa Bem-te-vi, Associação Beneficente de Educação e Neurofuncional Milton Melo-ABENMM, Associação dos Deficientes do Município de Abaetetuba- ADEMA, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CMDPC e Grupo de Estudos de Língua de Sinais – GELIBRAS.

Salienta-se que o encontro de educação especial, em Abaetetuba agrega oficinas temáticas voltadas para a Educação Especial Inclusiva, às quais são definidas de forma coletiva com os educadores que trabalham na educação especial, em reuniões de planejamento do evento.

No início, o evento educacional reunia apenas os profissionais da área da educação especial, porém, aos poucos foi tomando dimensão e atualmente é considerado um dos maiores eventos educacionais sobre Educação Especial e Inclusão na região do Baixo Tocantins, assim, no ano de 2017, foi realizado o XVIII Encontro de Educação Especial em Abaetetuba.

O trabalho de Educação Especial na rede municipal de ensino, sob a constituição de um Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-SEMEC, veio ser instituído somente no ano de 2001, pois apesar da Pedagoga Maria Gilzete Rodrigues de Sousa (Coordenadora na época) ter assumido a função desde 1998, o Setor constituído somente passou a funcionar de fato em 2001.

Assim, visando a organização da modalidade, no ano de 2003, foi formada a primeira equipe do Setor de Educação Especial da rede municipal de ensino, composta por sete profissionais com formação em Pedagogia, Psicopedagogia, Letras e Fonoaudiologia, os quais assumiram o desafio de estruturar o serviço na rede e implementar ações para o processo de inclusão escolar.

As atribuições deste Setor, na época constituíam-se na estruturação dos serviços da Educação Especial visando o processo gradativo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; em realizar avaliação educacional dos alunos (pré-triagem), tanto no Setor de Educação Especial como no contexto escolar para encaminhamento e atendimento pedagógico nas Salas de Apoio Pedagógico Específico-SAPE e viabilizar a formação continuada aos docentes, além de desenvolver o assessoramento técnico pedagógico junto às escolas que possuíam estas salas de apoio.

Os serviços de Apoio Pedagógico Especializado desenvolvidos na SAPE consistiam no atendimento de estudantes que não podiam ser incluídos em classes comuns justificado

pelo significativo comprometimento físico e/ou neurológico. Os estudantes eram lotados em salas específicas – as chamadas classes especiais. Nestes casos, frequentavam a escola, porém não participavam, de fato, na vida em comunidade, pois raramente conseguiam ter acesso às turmas regulares.

A partir do ano de 2004, o Setor de Educação Especial da SEMEC/Abaetetuba, passou a realizar anualmente em parceria com: 3ª URE/ UTTE, APAE, ADEMA e ABMM o “Encontro de Gestores”; este é um evento que tem, dentre outros objetivos, trabalhar a sensibilização e a integração dos gestores com a Educação Inclusiva. Nesse sentido, os encontros possibilitaram discussões sobre temáticas como: “Escola Inclusiva: Espaço de Construção de Cidadania” (2005); “Inclusão: protagonizar, interagir e ampliar avanços” (III Encontro, 2006); “Gestão Democrática: repensando práticas para uma escola inclusiva” (IV Encontro, 2007); “Gestão Democrática e as exigências de uma escola de qualidade para todos” (V Encontro, 2008); A Nova Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: reafirmando direitos na interação com as diferenças” (VI Encontro, 2009).

Ainda no ano de 2004, um grupo formado por aproximadamente vinte famílias, motivados e apoiados pela médica neurologista Madacilina Melo Teixeira, fundou no município de Abaetetuba a Associação Beneficente de Educação e Neurofuncional Milton Melo – ABENMM. A Associação é uma instituição especializada que possui caráter filantrópico, assistencial, cultural, educacional e neurofuncional, regida por estatuto próprio.

A criação da instituição foi justificada diante da demanda e carência no município na oferta de atendimento educacional especializado que trabalhasse a estimulação precoce de crianças e adolescentes com deficiência, possibilitando aos mesmos, o desenvolvimento neuropsicomotor e a interação social.

O trabalho terapêutico e pedagógico da instituição está embasado no referencial teórico e metodológico do Desenvolvimento do Potencial Humano, conhecido como “Método Glenn Doman”, criado pelo médico americano e fisioterapeuta Glenn Domam, na década de 1950.

Quanto a caracterização do público atendido, a instituição possui 99 estudantes matriculados, conforme o Censo de 2016. São estudantes que apresentam comprometimentos: físico, neurológico e deficiência intelectual associadas a outras deficiências. Possuem faixa etária que varia de 04 a 60 anos e residem em localidades da cidade e do campo (ilhas, estradas/ramais).

O quadro funcional é composto por 16 docentes cedidos pela Prefeitura Municipal de Abaetetuba e 10 funcionários que compõem a equipe de apoio técnico, sendo 05 vigias, 04 serventes e 01 servidor motorista. A instituição também possui 04 voluntários que prestam serviços a mesma. Quanto aos recursos, a Associação é mantida por meio do convênio que mantém com a Prefeitura e com o repasse de recursos financeiros, com doações realizadas pelos voluntários considerados “padrinhos”, eventos realizados pela instituição e a mensalidade dos associados.

Ressalta-se nesta discussão que a APAE/Casa bem-te-vi e a Associação Neurofuncional Milton Melo são instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal de Abaetetuba que disponibilizam o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da rede pública municipal de ensino. As instituições especializadas possuem autonomia pedagógica e são responsáveis pelo seu próprio assessoramento técnico, bem como dos docentes lotados nas escolas de Ensino Comum, onde seus alunos estão matriculados.

É importante observar que de 1998 a 2008, realizava-se no Setor de Educação Especial, atendimentos pedagógicos aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, bem como o Apoio Fonoaudiológico e Pedagógico, inclusive com a existência do espaço da SAPE

nas escolas. Assim, foi implementado e caracterizado o trabalho referente ao acompanhamento dos estudantes das classes especiais.

No percurso histórico da educação especial no município de Abaetetuba é relevante salientar a trajetória de conquistas dos estudantes com surdez. E de acordo com o que consta no Projeto Professor Intérprete (2016) do Setor de Educação Especial da SEMEC/Abaetetuba, “foi no ano de 2003 que esses estudantes passaram a frequentar as turmas regulares de ensino e as Salas de Apoio Pedagógico no contra turno” (ABAETETUBA, 2016, p.04).

Ainda segundo o Projeto (2016), os profissionais da educação passaram a buscar cursos de formação continuada, e no ano de 2005 a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) ofertou em Abaetetuba o Curso Básico “Libras em Contexto”. No ano de 2007, a Universidade Estadual do Pará (UEPA), trouxe para Abaetetuba o primeiro Curso de Especialização em “Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa”, contribuindo significativamente para a educação dos surdos no município. E, em 2010 um grupo de educadores participou do curso “Libras para Todos”, ofertado pelo Campus Universitário do Baixo Tocantins, da UFPA.

No período de 2006 a 2007 foram desencadeadas diversas ações de formação continuada, dentre estas, encontra-se a oferta do curso “Educar na Diversidade” pelo COEES/SEDUC/UTEE, com apoio da Coordenação de Educação Especial no município. O curso atendeu profissionais da rede municipal e estadual de ensino e teve como objetivo a formação continuada dos docentes para atuação pedagógica no AEE. O trabalho do Setor de Educação Especial, nesse período foi desenvolvido de forma integrada com o Setor psicossocial, este que contava com um psicóloga e duas Pedagogas.

A partir das novas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, o trabalho do Setor de Educação Especial foi reestruturado. Com implementação das ações por meio do Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, os espaços das Salas de Apoio Pedagógico Específicos aos poucos foram substituídos pelas Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo as novas diretrizes emanadas da Política de Educação Especial (2008), uma das primeiras ações da SEMEC nesta direção foi a extinção das classes especiais e o encaminhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais para o ensino regular. Portanto, esta política para Oliveira:

Aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentem necessidades especiais e para a dicotomia existente entre o ensino comum e a Educação Especial por meio de suas classes especiais. (OLIVEIRA, 2011, p.9).

Embora a política nacional tenha desencadeado mudanças nos sistemas educacionais de todo o Brasil, possibilitando o acesso dos estudantes da educação especial em turmas na sala comum, no entanto, estas mudanças trouxeram insegurança e dificuldades aos docentes do ensino regular, visto a constituição das turmas numerosas e a estrutura inadequada das escolas públicas, bem como a falta de qualificação dos docentes do ensino comum para lidar com o processo de inclusão dos estudantes. Ainda, no ano de 2008, cria-se o I Fórum Municipal da Pessoa com Deficiência no município de Abaetetuba.

Com a mudança da gestão municipal em 2009, a equipe do setor de Educação Especial foi reestruturada, passando a contar com atuação de 08 profissionais com formação na área de Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e uma Coordenação, a Pedagoga Maria do Socorro Figueiró Guimarães.

Como reflexo do cenário histórico descrito e com um número total de 365 estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino e diante das demandas de trabalho para a nova equipe, estava posta a responsabilidade de dar continuidade

nas ações do Setor com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Nesse sentido, deu-se início na construção coletiva de documentos diversos, tais como: o Plano do Setor e a construção dos Projetos: Professor Cuidador, Libras em Família, entre outros instrumentos pedagógicos, além de ações de formação continuada. Assim, de acordo com o que consta no Plano Municipal de Educação (2012), define-se as ações do Setor de Educação Especial da rede municipal de ensino:

Realiza um trabalho que consiste em: avaliar os alunos e encaminhá-los ao atendimento educacional especializado quando necessário; encaminhar ao Benefício de Prestação Continuada - BPC; fornecer atendimento fonoaudiológico; assessorar pedagogicamente as escolas da Rede Municipal que possuem alunos atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais; orientar as famílias; proporcionar formação continuada específica aos professores e demais trabalhadores da educação; fomentar o processo de inclusão educacional. (ABAETETUBA, 2012, p 52).

Frisa-se, no entanto que parte dos avanços no que diz respeito a educação especial e inclusão no município de Abaetetuba ao longo dos últimos anos deve-se a importante atuação da Defensoria Pública, bem como dos Conselhos Tutelares para efetivação dos direitos e inclusão de pessoas com deficiência, pelas mais diversas formas de atuação.

Quanto as ações da rede municipal de ensino, em parceria com a Defensoria Pública do Estado do Pará, direcionada ao público-alvo da educação especial, pode-se citar o I Seminário, em 2009, com o tema: “Garantindo os direitos das pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional e a integração dos diversos atores da rede para efetivação de políticas públicas, visando o processo de inclusão”. Esta ação envolveu diferentes setores das esferas: municipal, estadual e federal, com o objetivo de fomentar políticas públicas multisetoriais, principalmente da Educação, Saúde e Assistência Social do município.

Do seminário foram retiradas proposições que resultaram na assinatura do termo de ajuste de conduta com a prefeitura municipal de Abaetetuba para a criação do cargo de professor intérprete da LIBRAS e no mesmo ano foi promovido o I Seminário de Educação Especial envolvendo o tema “Os serviços de Educação Especial no município de Abaetetuba”.

Em 2011 foi realizado o II Seminário de Divulgação de Direitos da Pessoa com deficiência, com o tema: “Acessibilidade, profissionalização e Inclusão do deficiente”, também promovido em parceria com a Defensoria Pública.

Em 2012, foram desencadeadas várias ações ligadas a educação especial e inclusiva, assim, a ADEMA promoveu em parceria com a SEMEC e demais entidades, o III Seminário de Divulgação de Direitos das Pessoas com deficiência e o II Seminário da Pessoa com deficiência do município de Abaetetuba com o tema: “Ações Básicas no Processo de Políticas Públicas para a Inclusão das Pessoas com Deficiência”. As instituições parceiras também promoveram no mesmo ano I Seminário sobre altas habilidades no município de Abaetetuba.

Ainda no ano de 2012, foi realizado o II Fórum Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência em Abaetetuba, o evento abordou a temática “Um Olhar através da convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência: novas perspectivas e desafios”.

Foi criado também o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Abaetetuba-CMDPA, este Conselho é vinculado estruturalmente à Secretaria Municipal de Assistência Social e visa garantir os direitos das pessoas com deficiência.

O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Abaetetuba, funciona no Prédio da Casa dos Conselhos do município, localizado na rua Magno de Araújo, 2158, no bairro São Lourenço, é presidido pela senhora Maria do Socorro Carvalho de Araújo. Este conselho está estruturado com representação da Secretaria Municipal de Obras-

SEMOB, Secretaria Municipal de Educação-SEMEC, Gabinete do Prefeito, Secretaria de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde, APAE, Associação Milton Melo, ADEMA, Pastoral da Criança e Comissão dos Bairros de Abaetetuba.

Em junho de 2015, ocorreu a I Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência no município de Abaetetuba, este evento educacional teve, entre outros, o objetivo de homologar o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência – CMDPA e criar o Fundo Municipal vinculado ao conselho.

De acordo com a Lei Municipal nº 454 de 21 dezembro de 2015, o fundo “tem por objetivo ser o instrumento de captação, repasse e aplicação de recursos, destinados a implantação, manutenção e desenvolvimento de programas e ações dirigidos à pessoa com deficiência no Município de Abaetetuba” (ABAETETUBA, 2015, p.01).

Dentre as principais ações atuais do Setor de Educação Especial da SEMEC inclui a efetivação de formação continuada direcionada aos docentes do AEE, bem como aos demais profissionais da educação no que diz respeito a política de educação inclusiva na rede municipal de ensino; realizar o assessoramento técnico pedagógico junto às escolas e famílias; realizar avaliação educacional junto aos estudantes das ilhas do município. Observa-se que a avaliação dos estudantes matriculados nas escolas da sede da cidade e no campo (ramais/estradas), é realizada atualmente pelos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Frisa-se que a Unidade Técnica de Educação Especial- UTEE é um órgão do governo estadual de educação vinculada a SEDUC que responde pela Política de inclusão da rede estadual de ensino no município de Abaetetuba e baseia-se entre outros documentos, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará para desenvolver suas ações.

Esta Unidade possui atualmente uma equipe técnico-pedagógica formada por aproximadamente 13 (treze) profissionais lotados no referido órgão e desenvolvem ações de planejamento e assessoramento junto às escolas da referida rede. Observa-se que somente os estudantes que residem na região das ilhas e aqueles que apresentam Altas Habilidades são avaliados e recebem o AEE no espaço da Unidade Técnica do Estado (UTE). Os demais estudantes que necessitam de avaliação educacional para verificação do público-alvo da Educação Especial são avaliados e atendidos nos espaços das Salas de Recursos das escolas da rede estadual de ensino.

É possível vislumbrar os significativos avanços em relação à Educação Inclusiva no município de Abaetetuba, no entanto, identifica-se que a vontade política e as ações integradas de setores e esferas governamentais são necessárias para que se avance, cada vez mais, nesta modalidade de ensino, pois segundo Mantoan (2001), a inclusão na educação vem beneficiar todos os alunos.

3.1 Dispositivos Legais e Políticas Referentes a Educação Especial Constituídos no Âmbito Municipal de Abaetetuba

Esta seção apresenta os dispositivos legais constituídos no âmbito do município de Abaetetuba para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Faz um apanhado dos documentos oficiais existentes que tratam sobre a política inclusiva. Observa-se que foi a partir de 1998, com o processo de municipalização da educação que a Educação Especial passou a ser responsabilidade da rede municipal de ensino.

O início das atividades educacionais do Setor de Educação Especial ocorreu em meio ao contexto das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (1994), que focalizavam o modelo clínico na Educação Especial direcionado ao atendimento de “pessoas com

deficiência, condutas típicas, altas habilidades/superdotação”. As ações eram voltadas para o processo de “integração” dos estudantes nas classes comuns do ensino regular, àqueles que apresentassem condições de acompanhar o mesmo ritmo das atividades escolares dos estudantes considerados “normais”

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programada do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19)

Em 23 de março de 1990, foi promulgada a lei orgânica do município de Abaetetuba e, dentre os diversos aspectos tratados nesta lei, os incisos III e IV do art.175 vem assegurar que o dever do Município com a Educação Especial deveria ser efetivado com base nos seguintes critérios:

Atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais de qualquer ordem, nas áreas prioritárias da educação infantil e do ensino fundamental, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme as especificidades de cada um, com garantia de espaço físico, material adequado, recursos humanos especializados, bem como a garantia do número adequado nas turmas regulares que possuam alunos com necessidades educacionais especiais; Encaminhamento para o mercado de trabalho às pessoas com necessidades especiais, resguardadas as necessidades de acompanhamento e adaptação e garantindo-lhes materiais e equipamentos adequados. (ABAETETUBA, 1990, p.40).

A lei orgânica, ao prever o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino, acompanhou o que já se encontrava preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma vez que a SEMEC passou a assumir a responsabilidade com a modalidade de ensino somente em 1998.

O documento priorizou a oferta do atendimento educacional especializado à “educação infantil e o ensino fundamental”, portanto não se manifestou quanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse posicionamento se reflete nas ações e políticas inclusivas da rede de ensino direcionadas a esse público, uma vez que foram detectadas lacunas na efetivação de parcerias e ações entre as instâncias governamentais e não governamentais com vistas a programas de qualificação profissional para inserção dos Jovens e Adultos no mercado de trabalho.

Sabe-se, no entanto, que a realidade educacional na EJA, no município de Abaetetuba não é diferente dos demais municípios brasileiros em que esta modalidade enfrenta sérios problemas para o acesso à educação e à profissionalização. É uma realidade preocupante, uma vez que na sociedade atual estes são direitos essenciais a uma vida digna e cidadã.

No ano de 2016, o Setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação registrou 1.506 matrículas de estudantes da EJA, sendo 689 na cidade e 919 no Campo, no entanto é um número baixíssimo se comparado com o quantitativo de matrículas na educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano) que somam 21.290 estudantes matriculados neste nível de ensino. Quanto aos alunos público-alvo da Educação Especial, as matrículas somam pouco mais de 63 registros, considerando a soma das matrículas das instituições especializadas/conveniadas.

A Política Nacional de Educação Especial se posiciona e pontua “ [...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (ABAETETUBA, 2008, p.12).

Verifica-se que nas escolas da rede municipal de ensino, a inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos é preocupante, pois como a oferta do ensino regular para essa modalidade ocorre geralmente no período noturno e a recusa das famílias para a matrícula nesse horário é justificada pela pouca autonomia dos estudantes e no horário diurno há incompatibilidade de adequação no ensino regular devido a distorção série e idade. Os estudantes deixam de frequentar a escola ou só frequentam o AEE, esta é uma realidade principalmente na localidade do Campo, em que as dificuldades se somam a fatores como as distâncias longínquas em relação a residência e a escola, bem como as condições socioeconômicas das famílias.

A meta 04 do Plano municipal de Educação da SEMEC, no entanto, aponta para a prioridade e garantia desse atendimento aos Jovens e Adultos e propõe: “Assegurar aos alunos da EJA o atendimento especializado através de equipes multiprofissionais da SEMEC” (ABAETETUBA, 2015, p.57). No entanto, observa-se a inexistência desta equipe para este tipo de atendimento mencionado no plano municipal de educação.

Percebe-se, nesse sentido que a igualdade de oportunidades é inviabilizada quando as políticas e as oportunidades educacionais são direcionadas somente para alguns. Dessa maneira, concorda-se com Mantoan (2006), quando nos remete a reflexão sobre a igualdade de oportunidades para pessoa com deficiência, pois os sistemas de ensino que se consideram inclusivos são aqueles que nem sempre asseguram condições para a permanência e o prosseguimento da escolaridade dos estudantes nos diferentes níveis de ensino.

A lei orgânica observa, em seu texto, que a “rede regular de ensino” deve ser prevalência para o público da educação especial e se manifesta na garantia de materiais e equipamentos necessários para o seu funcionamento. Isenta de tributos as instituições que desenvolvem trabalho direcionado a pessoas com deficiência ou idosos no município.

Quanto a verba direcionada ao público-alvo da educação especial, a Lei orgânica esclarece no parágrafo § 4 – “O Município destinará cinco por cento dos recursos carreados para a Educação, a entidades legalmente constituídas sem fins lucrativos com fins específicos de atendimento às pessoas com necessidades especiais”. (ABAETETUBA, 1990, p.40).

No capítulo, 175, no inciso X, a lei sinaliza os recursos para a Educação Especial:

Efetivação da política inclusiva com a intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos, na garantia de recursos materiais e financeiros, além de serviço de apoio especializado, que assegure o desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades especiais. (ABAETETUBA, 1990, p.41).

A referida lei prevê ainda:

Art. 197 - O Município proverá, além de benefício social a ser concedido pelo Estado, o pagamento de um auxílio correspondente a um quarto do salário mínimo do país ao portador de necessidades especiais, filho de servidor público municipal ou servidor municipal que a adquirir no exercício de suas funções. (ABAETETUBA, 1990, p.46).

Identifica-se, assim diferentes dispositivos no âmbito municipal que fazem referência a recursos oriundos de distintas fontes a serem aplicados para na educação especial, no entanto verifica-se também que parte dessas projeções na legislação ficam restritos apenas nos documentos, pois para realizar certas atividades na SRM, as docentes do AEE chegam a arcar com a compra de materiais pedagógicos que necessitam e isso é retratado na fala da docente na escola EER2: “agora nós estamos passando por uma situação, em que nós estamos comprando tudo” (DER2, 2016).

O Plano Diretor Participativo de Abaetetuba, sancionado por meio da lei nº222 de 10 de outubro de 2006, é um documento de planejamento da política municipal que orienta as ações dos gestores públicos. O art.23, inciso III refere-se a estrutura arquitetônica e a infraestrutura das escolas da área rural e urbana, de forma que a acessibilidade nos espaços escolares seja um dos fatores que possibilite a inclusão e a qualidade do ensino.

Atualmente parte das escolas municipais contam com adequações estruturais, com banheiros adaptados, rampa, entre outras. No entanto, ainda há muito a que se fazer quanto a questão, pois os estudantes que apresentam deficiência física, residentes nas ilhas e ramais enfrentam sérias dificuldades para o acesso ao prédio escolar e alguns deixam inclusive de frequentar a escola devido as precárias condições quanto ao transporte e acessibilidade.

Quanto a esse aspecto destacado no plano sobre a acessibilidade nas escolas, a docente da EI3 das ilhas esclarece as dificuldades: “eu acho preocupante a questão, pois tem que subir escadas, não tem rampa, eu acho que leis tem, mas que sejam de fato cumpridas” (DI3, 2016).

No inciso VII do mesmo artigo, o plano Diretor ressalta a importância de políticas específicas de capacitação, a formação continuada aos profissionais da educação especial e propõe no art.58 a atuação e o fortalecimento do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência.

Em 2008, foi criado o Regimento Unificado das escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, este documento constitui-se em uma das primeiras mobilizações de educadores da rede municipal de ensino com o objetivo organizar um documento que representasse a identidade da educação na rede de ensino. O documento foi elaborado com o esforço conjunto dos profissionais da educação e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação.

O regimento faz referência à Educação Especial na Seção IV e prevê critérios de enturmação, currículos e terminalidade. No art. 44 conceitua a Educação Especial como uma “proposta pedagógica” pontuando o seguinte:

A Educação Especial, modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, constitui-se em proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, numa perspectiva inclusiva de educação (ABAETETUBA, 2008, p.12).

O dispositivo municipal sinaliza para o avanço do processo de inclusão e a necessidade de se readequar as estruturas da rede de ensino, tendo em vista o paradigma da educação inclusiva. Sinaliza para a existência de um Setor para coordenar as ações voltadas para os estudantes público-alvo da educação especial, incluindo a formação técnica multiprofissional e a importância de se desenvolver ações de formação aos docentes.

O período que compreende os anos de 2010 a 2011, foi marcado por diversos encontros coletivos na educação da rede municipal para a estruturação do Plano Municipal de Educação. O grupo formado por educadores, técnicos da Secretaria municipal de educação, membros do Conselho Municipal de Educação, órgãos e entidades ligados à Educação. Uma das principais finalidades do documento foi nortear e subsidiar as políticas públicas educacionais na rede municipal de ensino.

O documento considera os sistemas de ensino como viabilizadores do processo de inclusão, assim as instituições educacionais da rede municipal de ensino devem assegurar suas condições, conforme o que consta no Art. 45 do regimento:

I - Um conjunto de recursos didáticos e procedimentos metodológicos para atuar na relação pedagógica, garantido respostas educativas de qualidade às necessidades educacionais dos educandos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação;

- II- Matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns;
- III- professores com qualificação específica, em nível superior para os atendimentos especializados, bem como formação continuada para o ensino na diversidade;
- IV- Professores com qualificação em Licenciatura Plena ou nível médio normal para atuar em sala regular, garantindo formação continuada na perspectiva inclusiva;
- V- Constituição de equipes multiprofissionais para identificar as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, bem como as condições das escolas para atendê-los por meio de alternativas e serviços educacionais especializados;
- VI- Constituir e fazer funcionar o setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dê sustentação ao processo de construção da Escola Inclusiva;
- VII -rede de apoio por meio de ações articuladas com as áreas da saúde, assistência social e trabalho (ABAETETUBA, 2008, p.12).

O Plano da Educação Especial (2013) é um dos documentos que embasa o trabalho do Setor de Educação Especial na SEMEC. Segue os princípios filosóficos contidos na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), no Plano Nacional de Educação para Todos (1993) na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros documentos que visam à inclusão e cidadania do público-alvo da Educação Especial. E segundo a Coordenadora do Setor de Educação Especial, a “concepção de inclusão definida pela SEMEC está baseada no princípio de educação como direito de todos”.

Estes documentos legais que embasam o plano, impulsionaram o movimento em prol da educação inclusiva em todo o Brasil, e contribuíram significativamente para a organização na rede municipal de ensino em Abaetetuba, assim, Oliveira (2011) afirma que após a Declaração de Salamanca (1994), a proposta educacional escolar na perspectiva inclusiva para os alunos público da educação especial passa a ser inspirada por princípios que buscam romper com a situação de exclusão e de discriminação vivenciadas pelos alunos.

Ao tratar do atendimento educacional especializado, o Plano do Setor de educação especial (2013) observa o seguinte:

O Atendimento Educacional Especializado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (ABAETETUBA, 2013, p.12).

Apesar do Setor possuir um Plano que direciona suas ações e encontrar-se embasado legalmente na Política Nacional de Educação Especial (2008), considera-se o documento sucinto e superficial quanto as diretrizes para o trabalho da educação especial da rede de ensino.

Quanto ao professor intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa para atuar em sala de aula, ressalta-se que esta conquista foi fruto principalmente da luta de pais, profissionais e educadores que resultou na assinatura do termo de ajuste de conduta celebrado entre a Defensoria Pública e a Prefeitura Municipal possibilitando a aprovação da Lei municipal nº.274, de 09 de junho de 2009, pela Câmara dos Vereadores.

A lei cria o cargo de Tradutor-Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa pelo gestor municipal, seguido da aprovação da Lei nº 268 de 26/05/2009 da Prefeitura Municipal de

Abaetetuba, que garante 02 vagas em concurso público para este profissional na rede municipal de ensino.

O documento destaca no art. 1º:

§ 1º A habilitação mínima necessária para ocupação do cargo de professor intérprete em libras é a formação em nível médio, a realização de cursos de educação profissional, de extensão universitária e formação continuada promovidas por instituições de ensino superior.

§ 2º O professor tradutor intérprete em libras terá atribuições de exercer atividades para ensino de libras aos alunos de educação infantil, ensino fundamental e cursos de formação (ABAETETUBA, 2009, p.01).

Atualmente 13 escolas municipais contam com a presença desse profissional para oferecer suporte em turmas do ensino comum, segundo informações do Setor de Educação Especial da SEMEC. São 17 professores intérpretes lotados nas escolas da rede de ensino, sendo 12 escolas na sede do município e 05 no campo (03 ilhas e 02 na localidade de ramais). Identifica-se, no entanto que a referida lei nº268/2009 não menciona a Educação de Jovens e Adultos como público beneficiário dos serviços do Professor intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa na rede de ensino.

Em 2010, foi aprovada pelo gestor público de Abaetetuba a lei municipal nº 302, que institui o dia da pessoa com deficiência. A lei define o dia 03 de dezembro como dia alusivo e no Parágrafo Único comenta: “A data comemorativa instituída nesta lei constará do calendário oficial de eventos do Município de Abaetetuba” e conforme o Art. 2º: “Fica o Poder Executivo autorizado a fazer parcerias com as entidades alusivas a pessoas com Deficiência, objetivando a comemoração deste dia” (ABAETETUBA, 2010, p.01). Assim, os educadores, estudantes e comunidade em geral no município tem se manifestado na data com programações diversas visando a sensibilização e conscientização da comunidade abaetetubense.

A lei nº 383 de 26 de dezembro de 2013, dispõe sobre o Plano Plurianual para o município de Abaetetuba referente ao quadriênio 2014-2017. O Plano Plurianual é um documento de projeção para as políticas públicas direcionadas para o município e no art. 3º define seus propósitos “[...] viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas; orientar a definição de prioridades; e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável”. (ABAETETUBA, 2013, p.01)

Nas principais ações do plano estão saúde, educação e saneamento e quanto as metas para a área da educação, esclarece as seguintes ações direcionadas ao público da educação especial:

- Criar em parceria com as secretarias de saúde, e assistência social, programas destinados a ampliar a oferta de estimulação essencial para as crianças deficientes em creches especializadas ou em entidades afins;
- Assegurar continuidade, nos próximos 4 anos, transporte escolar com adaptações necessárias aos alunos que apresentam dificuldade de locomoção;
- Implantar gradativamente, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. (ABAETETUBA, 2013, p.41).

No que se refere as ações educacionais inclusivas direcionadas à educação infantil, pauta do plano plurianual proposto pela gestão municipal de Abaetetuba, estas devem estar alinhadas às orientações da Nota Técnica Conjunta nº 02 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI/2015. Este dispositivo aponta para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e, nesse sentido, frisa que “Toda creche e

Pré-escola deve ser inclusiva. Caso contrário não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças” (BRASIL, 2015, p.04).

A Política Nacional de Educação Especial também se posiciona e prevê a transversalidade na modalidade de educação especial, desde a educação infantil ao ensino superior e quanto a oferta do AEE para a Educação Infantil, assim propõe:

Do nascimento aos 03 anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p.16).

Na rede municipal de ensino em Abaetetuba, apesar da proposição do plano plurianual citar ações direcionadas aos educandos das creches, percebe-se que as propostas não avançaram, pois no contexto das instituições de educação infantil neste município não foi possível identificar ações e programas de articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social, conforme o plano propõe, bem como o AEE para este nível de ensino conforme a nota técnica nº 02/2015, do MEC/SECADI.

O AEE nas creches da rede municipal de educação tem se restringido a ações de acompanhamento do profissional de apoio escolar (cuidador) e atendimento do profissional Intérprete da LIBRAS aos educandos que necessitam desses atendimentos, orientações às famílias e formação continuada aos docentes no ensino regular pela equipe técnica da SEMEC.

Os educandos das creches e pré-escolas que necessitam de atendimentos clínicos, de estimulação precoce por apresentarem comprometimentos físico-motor, entre outros são encaminhados para APAE e Associação Milton Melo, (instituições especializadas conveniadas com a rede de ensino), pois não há esses serviços disponíveis fora destas instituições. No entanto, as vagas nas instituições conveniadas são limitadas e existem situações em que os estudantes precisam se deslocar até a capital (Belém), quando não existe oferta específica no município, o que causa a ausência do mesmo na escola, transtornos e despesas para as famílias.

Ainda sobre o AEE, as atividades do atendimento referente a nota técnica nº 02/2015 observa:

Deve ser feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do AEE nos diferentes ambientes: tais como: berçário, refeitório, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas as necessidades específicas (BRASIL, 2015, p.05).

Sobre a garantia de transporte escolar com adaptações necessárias às reais necessidades dos estudantes público da educação especial, constata-se pouco avanço até a presente data e apesar das metas previstas para 2014 a 2017. A utilização do serviço de transporte escolar (terrestre ou aquaviário), torna-se um desafio para os mesmos, uma vez que os veículos ofertados, em sua maioria, não são adaptados.

A questão é considerada problemática, principalmente para os estudantes das estradas/ramais e ilhas, pois os serviços de transporte ocorrem com constantes interrupções, comprometendo a frequência escolar e o AEE dos mesmos que dependem do serviço para o acesso à escola. Esta realidade foi visível no decorrer da pesquisa de campo.

Outro aspecto importante sobre o transporte dos educandos é que a gestão pública municipal não dispõe, ainda, de um profissional de apoio escolar para subsidiar o “rabeteiro”⁶

⁶ Pessoa que opera um tipo de barco pequeno, com motor traseiro, próprio para navegação em águas rasas.

nos cuidados necessários com os estudantes durante o percurso. Dessa forma, àqueles que necessita dos serviços complementares, enfrentam sérias dificuldades para frequentar, permanecer e aprender no espaço escolar.

O Plano Municipal de Educação (2012, p.57) se coloca sobre o assunto em questão com o seguinte posicionamento: “A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações”.

A Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência também reforça que o poder público deve criar condições, implementar, acompanhar e avaliar as ações direcionadas a pessoa com deficiência e no inciso II do art.28, afirma que é necessário o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL,2015, p.01), pois entende-se que a educação inclusiva não se resume a atividades vivenciadas em sala de aula.

Assim como constata-se lacunas na educação inclusiva para os educandos das creches e da educação de Jovens e Adultos, expostas neste estudo, verifica-se também que pouco tem sido proposto, por meio de políticas públicas para os educandos público da Educação Especial que apresentam necessidades de AEE para Altas Habilidades.

Dentre outras metas previstas no Plano Plurianual para os anos de 2014 a 2017 e pensadas para o público da educação especial, encontram-se as seguintes:

- Potencializar as ações do programa professor-cuidador, com meta de atender 100% dos alunos deficientes incluídos na rede regular;
- Assegurar continuidade de apoio técnico e financeiro às instituições sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial, de forma a atender 100% das mesmas;
- Elevar de 77,4% para 90% o percentual de crianças que recebem o BPC na escola. (ABAETETUBA, 2013, p.41)

Quanto a meta relacionada ao profissional de apoio escolar e denominado “professor cuidador” pelo plano plurianual, apesar de ser considerado avanço relevante no município aos estudantes poder contar com o serviço de apoio escolar, no entanto o projeto Professor Cuidador precisa ser analisado quanto a sua efetivação, para que de fato se possa atingir a meta de “potencializar” o serviço, conforme propõe o plano plurianual.

A atuação deste profissional, na rede municipal de ensino não se encontra bem definida, pois ora o profissional atua no auxílio à docência, intervindo inclusive em questões pedagógicas e ao mesmo tempo desenvolve ações como cuidador, auxiliando o educando nas atividades de higiene e locomoção, como propõe o projeto da rede de ensino. Nesse sentido, indaga-se: é possível possuir formação e exercer ações tão distintas em uma mesma função?

Em 2012, foi institucionalizado no município o Conselho Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência de Abaetetuba (CMDPA), por meio da lei municipal nº351. Este conselho está vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social, com composição paritária entre o Governo municipal e Sociedade Civil e tem funções consultivas, deliberativas e de fiscalização. No art. 2º da referida lei municipal é descrito o que compete ao referido conselho e assim comenta:

- I - Formular e encaminhar ao poder Público Executivo propostas de políticas de interesse público da pessoa com deficiência;
- II- Acompanhar a elaboração e avaliar a proposta orçamentária do município referente à execução dos programas vinculados às pessoas com deficiência nas diferentes áreas das políticas públicas;

- III - Acompanhar e analisar programas dos serviços não governamentais que operem em sistema de financiamento e compõem as redes de atendimento municipal;
- IV – Propor campanhas e programas educativos de sensibilização, conscientização e prevenção de deficiências, promovendo debates, seminários, mesas-redondas e outros eventos;
- V- Acompanhar, conjuntamente com os Conselhos Municipais afins, os projetos, programas e serviços que envolvam as pessoas com deficiência;
- VI- Promover periodicamente plenárias pró-cidadania, visando a estabelecer canais de comunicação com a sociedade em geral, com o objetivo de divulgar as ações do conselho e levantar as demandas à pessoa com deficiência;
- VII – Promover capacitação de conselheiros e entidades;
- VIII - Convocar a cada dois anos, através da Mesa Diretora, a Conferência Municipal de Direitos das Pessoas com Deficiência, para aprofundamento de questões pertinentes à formulação de políticas, programas, projetos e serviços, abrangendo toda a Administração pública Municipal e órgãos estaduais de educação especial, fixando prioridades para a execução das ações e estabelecendo critérios para a avaliação e controle de seus resultados;
- IX- Receber e encaminhar aos órgãos competentes denúncias ou reclamações formuladas por qualquer entidade, quando ocorrer discriminação, ameaça ou violação de direitos da pessoa com deficiência, exigindo a adoção de medidas efetivas de proteção e reparação;
- X- Zelar pelo efetivo funcionamento do sistema participativo de defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. (ABAETETUBA, 2012, p.01).

No ano de 2014, foi aprovado pelo poder público a Lei municipal nº 401 de 07/07/2014, que dispõe sobre a obrigatoriedade de Intérprete em Libras nos eventos públicos realizados no município de Abaetetuba e o artigo 1º destaca “Torna-se obrigatório a inclusão de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, em todos os eventos realizados pela Prefeitura de Abaetetuba e outras instituições que realizam suas atividades no município” (ABAETETUBA, 2014, p.01).

Em 03 de novembro de 2014, é estabelecida a lei nº.408/2014, que regulamenta a Semana Municipal de conscientização e apoio a pessoas com deficiência auditiva no âmbito do Município de Abaetetuba. A lei tem a finalidade de desenvolver ações voltadas para a pessoa surda e cita no art. 2º:

- I - Promover a integração das pessoas surdas e deficientes auditivos em todos os níveis sociais;
- II – Garantir que profissionais atendentes de postos de atendimento público municipal, em especial de saúde, tenham conhecimento de língua de sinais para acolher e orientar pacientes surdos que procuram atendimento de saúde;
- III – Garantir que crianças surdas tenham acesso ao ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, desde os primeiros anos de idade;
- IV – Esclarecer à comunidade em geral quanto a necessidade de observação e identificação da surdez em crianças, por meio de exame;
- V – Esclarecer à comunidade sobre necessidade de apoio familiar e comunitário aos surdos e deficientes auditivos;
- VI – Realizar seminários, encontros e atividades afins, com vista à troca de experiências e informações entre familiares, surdos e deficientes auditivos;
- VII – Promover campanha educativa em parceria com ADEMA, APAE, MILTON MELO e outras entidades ligadas a pessoas deficientes, visando a conscientização quanto as problemáticas das pessoas surdas e deficientes auditivos e sua inserção no meio educacional e profissional.(ABAETETUBA, 2014, p.01).

Em dezembro de 2015, foi sancionada a Lei Municipal nº 454, que cria o fundo municipal dos direitos da pessoa com deficiência-CMDPA, a referida lei tem por objetivo ser o instrumento para viabilizar a captação, repasse e aplicação de recursos destinados a

implantação, manutenção, desenvolvimento de programas e ações dirigidos à pessoa com deficiência no Município de Abaetetuba.

De acordo com a legislação que trata sobre o fundo municipal dos direitos da pessoa com deficiência, a autorização de aplicação dos recursos oriundos do fundo depende de análise e autorização do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência.

- I. Financiamento total ou parcial de programas, projetos e serviços voltados para a Pessoa com Deficiência desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social, responsável pela execução da Política da Pessoa com Deficiência ou por órgãos conveniados;
- II. Pagamento pela prestação de serviços a entidades conveniadas de direito público e privado para execução de programas e projetos específicos dirigidos a Pessoa com Deficiência;
- III. Aquisição de material permanente e de consumo e de outros insumos necessários ao desenvolvimento dos programas e projetos;
- IV. Construção, reforma, ampliação, aquisição ou locação de imóveis para prestação de serviços voltados para atendimento a Pessoa com Deficiência;
- V. Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos instrumentos de gestão, planejamento, administração e controle das ações voltadas para atendimento a Pessoa com Deficiência;
- VI. Desenvolvimento de programas de capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos na área de Geriatria e Gerontologia na prestação de serviços que visem o atendimento a Pessoa com Deficiência, bem como outras áreas essenciais que tenham objetivos exclusivos de atenderem as necessidades da Pessoa com Deficiência. (ABAETETUBA, 2015, p.02)

A Lei nº 437 de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação (versão atualizada); o documento é um dispositivo legal constituído para um período de dez anos compreendendo 2012 a 2021 e representa um instrumento norteador contendo as diretrizes, objetivos e metas para a política educacional na rede municipal de ensino, conduzido pela Secretaria Municipal de Educação.

O dispositivo legal esclarece em uma de suas linhas norteadoras a inclusão, a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais, bem como sobre a modalidade de Educação Especial. Define o público-alvo e, em consonância com a Política Nacional observa, “Assegurar que a rede municipal de ensino garanta o atendimento especializado aos alunos e crianças público alvo da educação inclusiva, que não estão contemplados pelo atendimento da Educação Especial” (ABAETETUBA, 2012, p.57).

Os objetivos e metas contidos no Plano Municipal de Educação (2012), buscam assegurar a inclusão escolar e encontram-se afinados com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), assim apontam para a necessidade de ampliar o acesso e a oferta do atendimento educacional ao público da educação especial:

- Garantir o acesso e a permanência, com sucesso, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares de ensino;
- Ampliar em 100% o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos do campo matriculados na rede municipal de ensino público-alvo da educação especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação);
- Atender os critérios de enturmação de alunos público alvo da educação especial no ensino regular das escolas da rede municipal, de acordo com a legislação vigente (ABAETETUBA, 2015, p.58).

No tocante a formação inicial e continuada dos profissionais para atuar na modalidade, o Plano Municipal prevê metas com vistas a formação dos mesmos e o Setor de educação Especial vem promovendo ações diversas nesse sentido:

- Promover em 100% a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado;
- Promover em 100% a formação continuada de professores do ensino regular com temáticas relacionadas à educação inclusiva;
- Garantir, em até cinco anos, a lotação de professor tradutor-intérprete de Libras em 100% das escolas que possuam alunos com surdez, matriculados no ensino regular, de acordo com a legislação vigente. (ABAETETUBA, 2012, p.58).

Percebe-se, no entanto, que cumprir estes objetivos e metas é imprescindível para se atingir a qualidade na educação, porém não é o suficiente, pois é importante que haja o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do trabalho desenvolvido na educação especial, principalmente junto as escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncionais implantadas.

Além da formação dos profissionais é importante a articulação do atendimento educacional especializado com os demais serviços da área da Saúde e Assistência Social, conforme proposto na Política Nacional e dispositivos posteriores, possibilitando o desenvolvimento de ações que melhorem a qualidade de vida dos estudantes público da educação especial. Nesse sentido, o Plano Municipal (2012, p.58) comenta:

- Garantir e ampliar a equipe multiprofissional lotada no Setor de Educação Especial da SEMEC: Pedagogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social, Educador Físico, Psicólogo e outros;
- Fortalecer a articulação intersetorial (Secretarias de: Saúde, Assistência Social, Obras, Educação, etc.) na promoção dos direitos dos alunos público alvo da Educação Especial;
- Ampliação da equipe multidisciplinar na SEMEC, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, para o atendimento especializado aos alunos público alvo da Educação Inclusiva: fonoaudiólogo, assistente social, psicopedagógico, psicólogo e outras especialidades médicas;

Outro fator importante é quanto a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e na informação apontados na Política Nacional e citados no Plano Municipal (2012, p.58), conforme segue:

- Adequação e manutenção da estrutura física e instalação imediata dos equipamentos das Salas de Recurso Multifuncional fornecidos pelo MEC;
- Viabilizar, no prazo de dois anos, a acessibilidade arquitetônica do prédio da Secretaria Municipal de Educação, assegurando o espaço adequado para o desenvolvimento das atividades das equipes multiprofissionais que atuam na educação inclusiva;
- Garantir, na construção, reforma e ampliação das escolas da rede municipal, os padrões de acessibilidade arquitetônica, conforme legislação vigente;
- Garantir que os alunos público alvo da educação especial, incluídos na rede regular de ensino, tenham acesso aos recursos, equipamentos e mobiliários, necessários ao seu desenvolvimento integral;
- Garantir a participação do Conselho Escolar na elaboração e execução dos projetos de construção, reforma e ampliação dos prédios escolares da rede municipal, assegurando os padrões de acessibilidade arquitetônica;

Apesar de estar prevista nos documentos oficiais, bem como na proposição da lei orgânica do município e nas demais legislações como meta a ser atingida, a acessibilidade

arquitetônica nos prédios públicos no município é uma questão que requer melhor atenção dos gestores públicos, tanto no contexto mais amplo dos espaços urbanos, como nos espaços educacionais.

Retomando questões pontuais sobre o Projeto “Professor Cuidador” da Secretaria Municipal de Educação. Foi criado por meio da Portaria nº 001/2014, do Gabinete do Secretário Municipal de Educação, a função deste profissional no quadro do magistério da rede de ensino, conforme consta o projeto em questão. No entanto, cabe destacar a mobilização dos Pais e/ou responsáveis dos estudantes público-alvo da Educação Especial na reivindicação do direito à inclusão de seus filhos no ensino regular junto a Defensoria Pública e demais órgãos da Justiça no município. Resultando, assim na determinação pelo juizado, na contratação de profissionais para dar apoio as atividades diárias aos estudantes que necessitam do serviço desse profissional.

Na discussão sobre atuação deste profissional, é importante a reflexão sobre suas ações no contexto escolar. Assim, o Projeto intitulado “Professor Cuidador” no município é um documento construído pelo Setor de Educação Especial e encontra-se embasado na Política Nacional de Educação Especial (2008). O documento, em seus objetivos específicos sugere um perfil generalista para esse profissional, pois segundo o projeto, o professor cuidador pode atuar tanto em atividades pedagógicas, como naquelas que envolvem cuidados. Mas será que isto é possível? Um profissional multifuncional? Nesse sentido, o documento assim descreve:

- Contribuir com o trabalho do professor da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem do aluno ora assistido, ressaltando que cabe ao professor regente da turma, a responsabilidade de atribuir as notas referentes ao processo de avaliações do ano letivo;
- Auxiliar o aluno nas atividades de locomoção, higiene, alimentação entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar;
- Promover a independência do aluno nas atividades que ora necessita de apoio;
- Elaborar recursos pedagógicos específicos às necessidades do aluno;
- Realizar as adequações curriculares, juntamente com a professora da turma, favorecendo a aprendizagem do aluno;
- Promover momentos de diálogo sobre a Educação Inclusiva, na turma onde atua (ABAETETUBA, 2015, p.04).

Os trechos identificados na Política Nacional “monitor ou cuidador” e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência “profissional de apoio escolar” (BRASIL, 2015, p.02), entre outros documentos tem gerado dúvidas interpretações pelos sistemas de ensino principalmente no que se refere ao esclarecimento da função e formação desse profissional citado nos dispositivos legais e constituídos em diferentes sistemas de ensino. Mas, que formação este profissional realmente deve possuir?

Ao se reportar a esse profissional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, atribui-lhe funções de “apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.15). Já a Lei nº 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que também se manifesta sobre a questão e cita no art.3º, inciso XIII:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p.01).

Diante destas pontuações das legislações, percebe-se que não há consenso e definição clara sobre a questão, uma vez que a Portaria nº01/2016 da Secretaria de Municipal de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, ambas sugerem um profissional com atuação pedagógica e ao mesmo tempo, em cuidados ou de saúde. Isso é possível? E a Política Nacional deixa subtendida a compreensão sobre a atuação quando cita “entre outras que exijam auxílio constante no ambiente escolar” (BRASIL 2008, p.15).

Tanto a Portaria nº 01/2016 do Gabinete do Secretário Municipal-GS, como o texto contido no projeto professor cuidador seguem o que diz a política nacional de educação especial (2008) “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”, ou seja formação pedagógica.

Na portaria nº 001/2016 – GS, expedida pelo Secretário Municipal de Educação que orienta a lotação dos docentes no art.7º, inciso II, que trata da lotação e formação desse profissional é o seguinte:

Professor Cuidador: a partir da avaliação educacional realizada pela equipe multiprofissional do setor de educação especial da SEMEC, será lotado um professor cuidador nas turmas do ensino regular onde houver alunos público alvo da educação especial que necessite de apoio nas atividades de higiene, alimentação, entre outros, bem como ter conhecimento para adotar práticas metodológicas diferenciadas na garantia do acesso ao conhecimento (ABAETETUBA, 2016, p.02).

A portaria atual nº 001/2017 -GS, no entanto, apresenta o seguinte texto:

Art. 7º O docente da Educação Especial será lotado em:

II- Sala de Ensino Regular na função de Professor Cuidador a partir de parecer educacional elaborado pela equipe multiprofissional do Setor de educação Especial da SEMEC onde houver alunos público-alvo da Educação Especial que necessite de apoio nas atividades de locomoção, higiene e alimentação. (ABAETETUBA, 2017. p.02).

Diversos documentos legais referem-se a atuação desse profissional para viabilizar o processo de inclusão escolar, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a lei nº13.146/2015, a lei 7.611/2011, a Nota Técnica nº 24 – MEC/SACADI/DPEE/2013- que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, que trata da Proteção e os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, porém incorre na mesma questão de divergência em alguns aspectos, principalmente quanto a atuação e formação necessária desse profissional que ora é citado como “monitor”, “cuidador” ou “apoio escolar”, ora este profissional deve possuir conhecimentos sobre cuidados e saúde, ora deixa subtendido que o mesmo pode desempenhar outras funções.

Sabe-se que são funções distintas, com perfis diferenciados de formação, (formação em licenciatura e formação técnica da área de saúde). Assim, entende-se que não cabe a um cuidador desenvolver atividades de currículo e planejamento pedagógico, nem atuar em sala de aula como encontra-se descrito na Portaria 01/2016 da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e no Projeto “Professor Cuidador” da mesma secretaria e demais legislações citadas nesta discussão, pois estas atividades pedagógicas são de competência do professor regente da turma no ensino comum em interação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

A definição do perfil requerido para o profissional de apoio escolar, no estado do Pará encontra-se, ainda em discussão por diversas entidades que atuam na área e não se tem até o momento uma definição clara sobre o perfil de formação e atuação desse profissional. Assim, com vistas a atender a demanda emergencial advindas da família ou dos órgãos da justiça,

diferentes sistemas de ensino contratam esse profissional e organizam estruturas diferenciadas para a oferta deste serviço.

Diante da indefinição no perfil profissional e da incompatibilidade das ações requeridas no contexto escolar pergunta-se: será que esse profissional inserido em uma educação inclusiva tem realmente contribuído para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial? Pois, percebe-se nessas condições de trabalho, uma tendência em querer reduzir os antigos problemas da educação a um único sujeito.

Outra reflexão importante sobre o profissional de apoio escolar, é que do ponto de vista da inclusão, este deveria atuar junto aos demais estudantes e não somente com o público da educação especial, uma vez que a inclusão diz respeito a todos indistintamente. Pois, a atuação somente com o público da educação especial pode se tornar uma barreira à inclusão, interferindo nas relações sociais do estudante, bem como no desenvolvimento da sua autonomia.

Nesse sentido, Costa (2003), manifesta seu posicionamento:

Estão ingenuamente enganados os que pensam a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se TODAS as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico. A existência de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, contribui para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, da baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira, como os outros. (COSTA, 2003, p.148)

Mantoan (2003, p. 43) também se manifesta e diz que na “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação [...] nessa direção requer *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda”

O art. Art. 2º do Plano Municipal de Educação, na seção II, refere-se valorização do profissional que desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Especial no município e a Lei nº 295, de 31 de dezembro de 2009, dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba-PCCR, o documento prevê vantagens por meio de gratificação pelo exercício do magistério com estudantes público-alvo da educação especial e o documento esclarece no art.4º, inciso VI, o que considera como funções de magistério:

Suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de administração escolar, planejamento, supervisão, orientação educacional e apoio psicossocial, bem como assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa nas Unidades Escolares ou no Órgão da Secretaria Municipal de Educação (ABAETETUBA, 2009, p.41).

O PCCR normatizar gratificação aos profissionais da educação no Art. 36 com a seguinte redação:

Art. 40. Serão concedidas gratificações pelo exercício de Magistério com alunos com deficiência, correspondente a 20% (vinte por cento) calculada sobre o vencimento do Professor, Nível I, Classe a, da jornada de 20 (vinte) horas da grade de Licenciatura Plena, para aqueles que atuem no atendimento educacional especializado.

§ 1º - Só fará jus à gratificação instituída neste artigo o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas.

§ 2º - A gratificação de que trata o caput deste artigo cessará quando o ocupante do cargo da Rede Pública Municipal de Ensino for transferido para outro espaço

pedagógico que não apresente as condições então previstas. (ABETETUBA, 2009, p.16)

Conforme o Plano de governo da atual gestão municipal para o mandato (2017- 2020), em que consta na meta para educação, identifica-se a seguinte proposição:

Acesso à Educação Básica preferencialmente na rede regular de ensino, para todo aluno de 1º a 5º anos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, dando suporte e valorização para melhorar a educação especial incluindo a presença dos profissionais capacitados e interprete de libras (ABAETETUBA, 2016, p.07).

A trajetória histórica de implementação das políticas públicas de educação inclusiva reflete a forma de pensamento e a interpretação de seus executores, assim as ações são traduzidas e implementadas conforme seus sistemas de valores. Nesse ponto concorda-se com Baptista (2015), quando comenta sobre a existência de uma lógica interpretativa na execução das políticas.

Nesse cenário histórico-político que reflete os avanços e entraves, no processo de inclusão dos estudantes no âmbito da rede municipal de ensino de Abaetetuba, pode-se citar Damasceno que propõe refletir sobre o embate contínuo e necessário para que de fato o direito de todos possa ser respeitado e assim comenta:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, portanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. (DAMASCENO, 2010, p.162).

Diante do exposto, cabem as considerações sobre as lacunas observadas entre as propostas contidas nos documentos legais e a concretização das mesmos. As proposições não se concretizam na inobservância da ação, o que requer postura administrativa e supervisora frente as diferentes instâncias públicas responsáveis pela efetivação dessas ações inclusivas.

Embora se reconheça os avanços quanto ao trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino por meio da Coordenação de Educação Especial e o empenho de todos os envolvidos com o processo de educação inclusiva no município, sabe-se no entanto, que há ainda um longo caminho a percorrer para se concretizar de fato políticas educacionais inclusivas e políticas de formação de professores que favoreçam condições dignas de trabalho e valorização dos profissionais da área em discussão e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO VIÉS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo trata sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba- SEMEC, o Setor de Educação Especial, suas ações, projetos e parcerias direcionados ao público alvo da Educação Especial, discute as articulações intersetoriais e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais.

Esta abordagem tem como pretensão caracterizar a organização das ações pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Abaetetuba, com foco para a Educação Especial e compreender como vem se efetivando essas ações na rede de ensino, a luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

4.1 A Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-SEMEC

Conforme o Art. 11, inciso I da LDB 9394/96: “Os Municípios incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, p.01), nesse sentido, o município de Abaetetuba, apesar de estar em vias de processo para a aprovação de seu sistema de ensino, com a institucionalização de seu Conselho Municipal de Educação (conforme informação dos conselheiros), vem trabalhando e estabelecendo caminhos para a organização de suas peculiaridades no âmbito educacional.

Os registros mais antigos que se tem sobre o início das atividades educacionais na rede municipal de Abaetetuba, encontra-se citado no Plano Municipal de Educação. As ações iniciaram com a oferta da Educação Infantil, assim descrita:

[...] em 1972 através da implantação do Projeto Casulo em parceria com a Legião Brasileira de Assistência – LBA, nos principais bairros da cidade. Na região das Ilhas, iniciou em 1993 com o Projeto Creche-Manutenção coordenado pela Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA em convênio com LBA, garantindo a merenda escolar, material didático e o mobiliário para funcionamento das atividades (ABAETETUBA,2012, p.11).

No Plano Municipal de Educação, encontra-se a descrição da estrutura organizacional e administrativa que compõe a rede municipal de ensino e o documento ressalta as diretrizes, o diagnóstico, as metas e os objetivos para os níveis e modalidades de sua responsabilidade. O plano está previsto para vigorar no período que compreende os anos de 2012 a 2021.

A construção do documento foi fruto de discussão coletiva que envolveu representantes de diferentes categorias e a Sociedade Civil Organizada. O mesmo foi aprovado pelo Gestor público municipal, por meio da Lei nº 437 /2015, de 24 de junho de 2015.

Retomando as observações sobre os registros de documentos educacionais referentes aos anos anteriores, foi identificado que as primeiras intenções na construção de um documento direcionado para o planejamento do ensino na rede municipal iniciaram em 1998, por ocasião da construção do I Regimento Unificado das Escolas, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/PA, Resolução nº 05/2000.

Atualmente a SEMEC de Abaetetuba, considera como base para suas ações as diretrizes pedagógicas e os dispositivos legais emanados pelo Ministério da Educação,

Conselho Estadual e Conselho Municipal de Educação, além dos demais dispositivos e instrumentos legais da legislação municipal.

A política educacional da rede pública municipal de ensino é administrada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, instituição que direciona as ações educacionais nos níveis e modalidades de sua responsabilidade: Educação Infantil (creches e pré-escolas), séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), bem como as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo. Ressalta-se que a responsabilidade pelo Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio da rede pública no município de Abaetetuba fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/PA, representada pela 3ª URE.

Na SEMEC, os níveis e modalidades de ensino são de responsabilidade de suas respectivas Coordenações, Setores e Núcleos, estes coordenam o trabalho educacional direcionado aos estudantes que residem em distintas localidades como zona urbana e zona rural ou (Campo), esta última também chamada de “Estradas/Ramais e Ilhas”, conforme revela a Figura 11 que apresenta o organograma do referido órgão educacional.

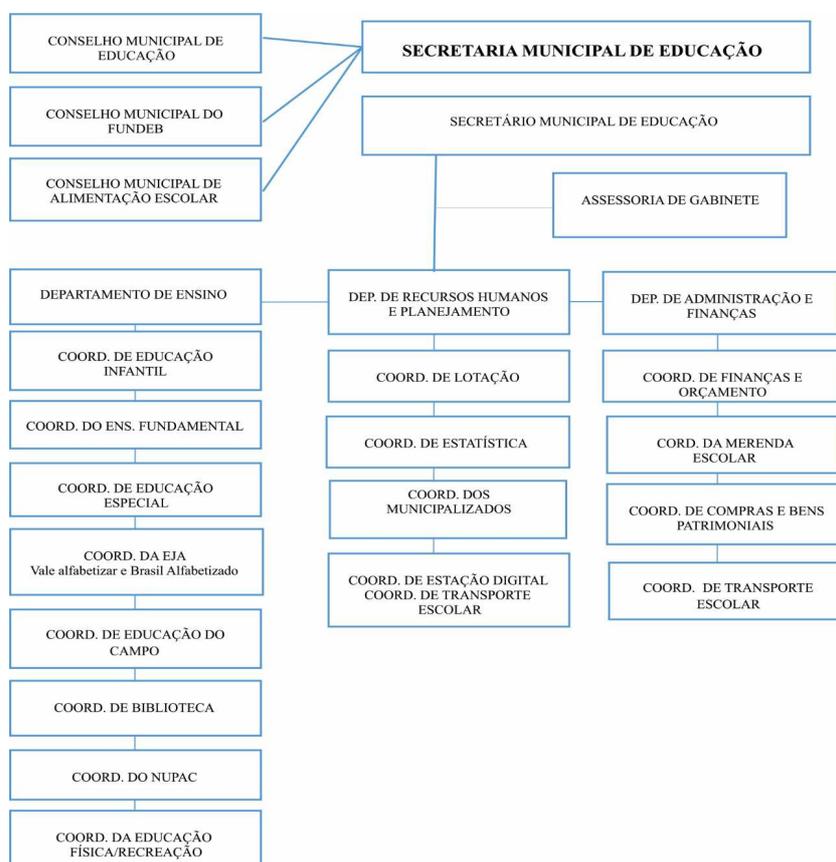


Figura 10 - Estrutura Administrativa da SEMEC/ Abaetetuba, 2011 a 2020.
Fonte: Plano Municipal de Educação, 2011 SEMEC/Abaetetuba.

Cabe destacar que na rede municipal de ensino, especificamente na área do Campo (Estradas/Ramais e Ilhas), as matrículas em turmas multisseriadas refletem a realidade no contexto educacional desta localidade. Em 2016, foram registradas 2.763 matrículas de estudantes, segundo informações do Setor de estatística da SEMEC. O multisseriado é comentado no Plano Municipal de Educação, quando faz referência a existência de turmas de Educação Infantil (pré-escola) e ensino fundamental organizadas neste formato, assim o Plano discute sobre essa questão e aponta o seguinte:

A multissérie também é um fator preponderante no Município de Abaetetuba, evidenciando-se especificamente no campo, onde o índice de turmas de Educação Infantil (pré-escola) e 1º ano do ensino fundamental/9 organizadas em multisséries/multietapas é bastante expressiva. No ano de 2011, o município apresentava um número de 116 turmas de educação infantil multisseriada/multietapa, sendo 37 turmas na região de estrada e ramais e 79 nas ilhas. (ABAETETUBA, 2012, p. 15).

A Secretaria Municipal de Educação – SEMEC coordena o trabalho educacional de 175 escolas e parte destas possuem autorização e reconhecimento do Conselho Estadual de Educação. O quantitativo de escolas municipais encontra-se disposto, considerando as diferentes localidades e distribuídas conforme a tabela 01, a seguir:

Tabela 01- Demonstrativo das Escolas Municipais de Abaetetuba - 2016.

NÍVEIS DE ENSINO	ILHAS	ESTRADAS E RAMAIS	SEDE DO MUNICÍPIO
Creches	-	-	05
Educação Infantil	-	01	05
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	-	01	10
Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	82	48	23
Fonte: TOTAL	82	50	43

Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba.

Quanto ao número de matrículas na rede municipal de ensino em Abaetetuba, os dados do setor de estatística da SEMEC apresentam um demonstrativo de estudantes matriculados no ensino regular, correspondente aos anos de 2015 e 2016, conforme segue conforme a tabela 02:

Tabela 02– Total de alunos matriculados na rede municipal de Ensino.

NÍVEIS DE ENSINO	ANO 2015	ANO 2016
Educação de Jovens e Adultos	2.136	1.589
Educação Infantil	6.143	6.477
Ensino Fundamental	14.371	14.797
TOTAL	22.650	22.863

Fonte: Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba.

Comparando as matrículas totais do ensino regular de 2015 e 2016, observa-se, que ocorreu um aumento de 0,93%, passando de 22.650 para 22.863 o número de estudantes matriculados. Se for comparado o total de matrículas com o demonstrativo de 2011 (16.500), conforme o que consta no registro da minuta do Plano Municipal de Educação (2011), percebe-se um considerável crescimento no número de matrículas correspondente.

Quanto aos dados estatísticos referentes as matrículas dos estudantes da educação especial na rede pública municipal de ensino de Abaetetuba, no ano de 2009, conforme informações extraídas da minuta do Plano Municipal de Educação (2011), apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 03 - Matrícula do Público alvo da Educação Especial-2009.

ILHAS	ESTRADAS/RAMAIS	SEDE DO MUNICÍPIO
--------------	------------------------	--------------------------

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	INF		FUND		INF		FUND		TOTAL
	INF	FUND	INF	FUND	INF	FUND	INF	FUND	
Surdocegueira	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Altas	-	08	-	-	-	-	02	-	02
Habilidades/Superdotação	-	05	-	08	01	01	-	-	15
TGD (Psicose/Autismo)	03	06	05	08	04	10	-	-	36
Deficiência Física	06	17	-	02	01	14	-	-	40
Deficiência Múltipla	02	07	-	05	01	28	-	-	43
Deficiência Visual (Baixa visão e cegueira)	02	16	01	18	-	37	-	-	74
Deficiência Auditiva e Surdez	02	29	03	32	06	74	-	-	146
Deficiência Intelectual	15	88	09	73	13	167	-	-	-
Total por escolaridade									
Total por localidade		103		82		180			365

Fonte: Minuta do Plano Municipal de Educação.

Identifica-se neste demonstrativo correspondente ao ano de 2009, que o número expressivo de matrículas de alunos público da educação especial se concentra na sede do município e no ensino fundamental e observa-se um aumento progressivo no total de matrículas em relação a 2009, passando de 365 para 413, o número de estudantes matriculados. O demonstrativo demonstra também um número expressivo de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental (201), uma diferença acentuada em relação ao ensino infantil, (10) estudantes. Quanto a localidade, o número indica que os dados se mantêm concentrados na sede do município, como no ano de 2009.

Assim, a tabela abaixo representa o cenário no número de matrícula na educação especial referente ao ano de 2011.

Tabela 04 – Matrícula do Público-alvo da Educação Especial, Censo 2011.

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ILHAS		ESTRADAS/RAMAS		SEDE DO MUNICÍPIO		TOTAL/ESC./PÚBLICO ALVO		TOTAL
	INF	FUND	INF	FUND	INF	FUND	INF	FUND	
SURDOCEGUEIRA	-	-	-	-	-	01	-	01	01
ALTAS	-	-	-	01	-	02	-	03	03
HABILIDADES CEGUEIRA	-	02	01	01	01	01	02	-	06
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFANCIA	03	-	-	-	01	05	04	05	09
AUTISMO	-	03	-	02	03	02	03	07	10
SURDEZ	01	14	01	04	-	01	02	19	21
BAIXA VISÃO	-	08	-	04	-	11	-	23	23
DA	-	05	01	01	01	20	02	26	28
DMU	-	16	-	04	01	18	01	38	39
DF	02	13	-	13	12	22	14	48	62
DI	-	63	-	37	10	101	10	201	211
TOTAL/ESCOLARIDADE	06	124	03	67	29	184	38	375	
TOTAL/LOCALIDADE		130		70		213		413	

Fonte: Plano Municipal de Abaetetuba (2012) SEMEC/Abaetetuba.

De acordo com a evolução das matrículas e os dados estatísticos de 2013, a rede municipal de ensino apresentou expressivo número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial que recebem AEE e encontram-se incluídos no ensino comum, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 05 – Matrícula do Público-alvo da Educação Especial, Censo 2013.

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ILHAS	ESTRADA S/RAMAI S	ÁREA URBANA	TOTAL
Cegueira	-	01	-	01
Síndrome de Rett	-	-	01	01
Surdo Cegueira	-	-	01	01
Transtorno Desintegrativo da Infância	02	02	06	10
Altas Habilidades/Superdotação	05	02	04	11
Autismo Infantil	-	01	12	13
Baixa Visão	07	03	10	20
Surdez	13	02	08	23
Deficiência Auditiva	05	03	19	27
Deficiência Múltipla	12	07	24	43
Deficiência Física	35	18	41	94
Deficiência Intelectual	67	37	139	243
TOTAL	146	76	265	487

Fonte: Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba.

Os dados estatísticos de matrículas correspondentes ao ano de 2013, indicam que a concentração de estudantes matriculados é oriunda da sede do município, reafirmando os dados obtidos em 2009. O menor índice é referente a localidade do Campo (Estradas/Ramais).

No período que compreende os anos de 2009 a 2013, ocorreu um crescimento de 25,05% nas matrículas do público da Educação Especial. Quanto a predominância do público-alvo, observa-se que varia entre deficiência intelectual, física, múltipla, auditiva e surdez. Já o menor público matriculado entre 2009 a 2013 corresponde a surdo cegueira, cegueira, síndrome de Rett.

Outro aspecto notável, refere-se ao número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial correspondentes aos anos de 2015 e 2016. Os dados indicam que ocorreu um decréscimo de 28,93% nos dados totais, conforme o demonstrativo na tabela 06:

Tabela 06 – Demonstrativo de alunos público da Educação Especial.

INSTITUIÇÕES	ALUNOS MATRICULADOS	
	2015	2016
	Associação Milton Melo	80
Escolas Municipais	200	210
APAE/Casa- bem-te-vi	394	170
TOTAL	674	479

Fonte: INEP/MEC- 2017.

Um aspecto a ser considerado na análise do demonstrativo é que no cômputo geral das matrículas informadas pelo MEC/INEP, estão os estudantes público da Educação especial pertencentes a rede municipal de ensino, inclusive dos estudantes que recebem atendimento nas instituições filantrópicas conveniadas com a rede, nesse caso a APAE e a Associação Milton Melo. Conforme aponta o decreto nº7.611/2011, “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL,2011, p.01).

O déficit identificado no número de matrículas totais entre os anos de 2015 e 2016 é justificado, conforme a Secretaria de Assistência Social do município pelo fato da instituição APAE/Casa bem-te-vi considerar em 2015 a matrícula de todos os estudantes, independentemente de estarem incluídos no ensino regular. Assim, a partir de 2016 a instituição foi orientada a informar somente as matrículas dos estudantes que recebem o AEE

e estão incluídos no contra turno em turma do ensino regular nas escolas públicas da rede municipal de ensino, o que resultou em um decréscimo nas matrículas totais da instituição, no ano de 2016, se comparado com as matrículas de 2015.

Os demais estudantes (195) que não estão incluídos no ensino regular frequentam somente a instituição especializada. São Jovens e adultos que já receberam a terminalidade educacional, apesar da observação sobre essa questão no Decreto 7.611/2011, no inciso II, de que o aprendizado deve acontecer durante toda a vida. Parte destes estudantes que não estão incluídos no ensino regular residem em localidades longínquas, de difícil acesso, como é o caso dos moradores das ilhas e ramais de Abaetetuba. Os estudantes enfrentam sérias dificuldades para frequentar a escola, principalmente aqueles que apresentam significativo comprometimento devido a deficiência.

Verifica-se que do total de estudantes público alvo da educação especial da rede municipal de ensino matriculados no ano de 2016 que recebem atendimento, somente 43,84% pertencem as escolas municipais da rede pública de ensino que possuem SRM, enquanto as matrículas das instituições especializadas filantrópicas/conveniadas representam 56,15%. Esses dados indicam que os números mais expressivos de estudantes da rede municipal de ensino informados no Censo estão concentrados nas instituições especializadas/conveniadas.

E sobre a questão, observa-se também que de acordo com o Plano Municipal de Educação (2012), no ano de 2011, das 413 matrículas da rede municipal de ensino referente ao público da educação especial registradas no Censo escolar, somente 184 são correspondentes aos estudantes matriculados nas escolas municipais. As matrículas restantes, (229) correspondem a estudantes que frequentam as instituições especializadas no município.

O Art. 14, do Decreto nº7.611/2011, esclarece a questão dos recursos provindos das matrículas e cita: “Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]”.

Sobre os docentes que fazem parte do quadro funcional da Secretaria Municipal de Abaetetuba, verifica-se que o ingresso dos mesmos na rede municipal de ensino se realiza por meio de concurso público e ou contratação temporária. O quadro de docentes pertencentes a rede de ensino, de acordo com o levantamento estatístico de 2015, encontra-se retratado na figura 11. O demonstrativo aponta para um total de 1.469 docentes lotados e enquadrados na categoria de profissionais efetivos com suas respectivas formações.

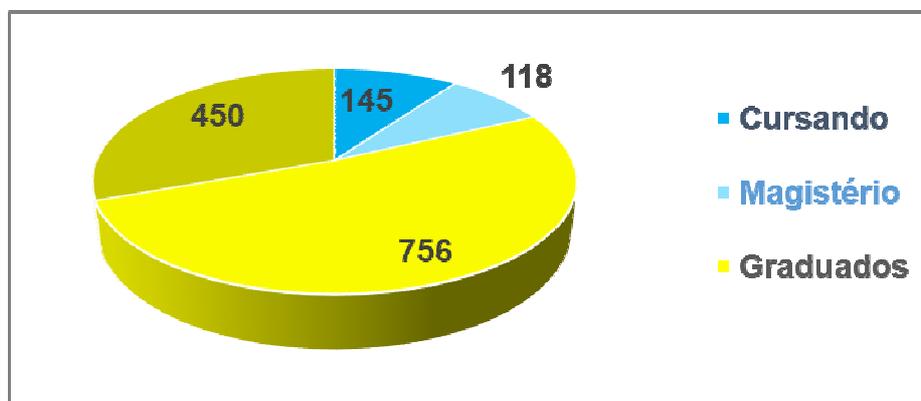


Figura 11 - Professores lotados na rede municipal de ensino, 2015.

Fonte: Setor de Recursos Humanos da SEMEC/Abaetetuba, PA.

Constata-se que o maior percentual 51,46% são de docentes graduados, o que caracteriza um quadro positivo em consonância com as exigências da LDB 9.394/96 para a

formação inicial. Desse universo, 30,63 % têm Especialização, 8,03% habilitados em Magistério e 9,87% encontra-se cursando a graduação. Ressalta-se que atualmente a rede de ensino já possui docentes efetivos com formação em mestrado e cursando doutorado, porém não identificado por ocasião deste levantamento estatístico.

A categoria de docentes da SEMEC de Abaetetuba apresenta um bom nível de formação inicial e a Secretaria considera importante o trabalho efetivo dedicado a formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino, pois é necessário que os educadores sejam estimulados ao crescimento profissional e que estejam em permanente processo de formação. A formação continuada ocorre geralmente nos encontros de formação ofertados pelas coordenações e ou nas horas pedagógicas no contexto escolar.

As horas pedagógicas são normatizadas no Plano Municipal de Educação da rede de ensino, como espaço pedagógico para formação continuada em serviço. Os encontros ocorrem nas sextas-feiras, sendo concedido meio expediente da jornada de trabalho dos educadores para participar dos encontros dos educadores no espaço escolar.

Salienta-se que as escolas da rede contam com serviço de assessoramento técnico-pedagógico (Coordenação Pedagógica), desenvolvido por docentes efetivos que possuem formação em Pedagogia, bem como especialização diversas e conforme informações do Setor de Ensino Fundamental a Secretaria de educação possui 48 Coordenadores Pedagógicos na Sede, 06 no Campo (Estradas e Ramais) e 08 nas ilhas, totalizando 62 Coordenadores Pedagógicos que oferecem suporte técnico pedagógico nas escolas da rede pública municipal.

Apesar de ser um avanço importante a presença desse profissional nos espaços escolares, no entanto não são todas as escolas que podem contar com este serviço em seu quadro escolar e a falta do coordenador pedagógico é verificada principalmente na localidade do campo. E nesse caso, a orientação depende da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e ou dos responsáveis de escola.

Sobre o trabalho da coordenação pedagógica, a docente da escola EI3 enfatiza: “aqui não tem troca de informação sobre os avanços e entraves. Eu não sei se é...porque aqui é bem diferente de uma escola de Abaeté. Lá toda sexta-feira tem hora pedagógica”. (DI3, 2016). No entanto a docente DS1 que trabalha na escola da sede do município, afirma: “A gente ainda parece que está isolado, pois quando tem reunião, dizem: é só para os professores! Como se não fossemos professores também, ainda tem essa visão ” (DS1).

A atuação desse profissional é essencial na efetivação das ações inclusivas no espaço escolar, uma vez que cabe ao mesmo articular diferentes ações de planejamento pedagógico, colaborando para integrar os protagonistas educadores.

Sobre a importância da atuação do Coordenador Pedagógico, Oliveira (2009, p.35), acrescenta:

Ao possibilitar a articulação [...], o coordenador pedagógico pode favorecer a reflexão dos professores sobre suas ações e um olhar mais profundo que possibilite o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Esse movimento de reflexão sobre a ação proporciona aos professores condições de desenvolvimento profissional, tornando-os autores de suas próprias práticas. Consideramos ser essas ações, em permanente movimento dialético e dialógico, que ocorrem no ambiente real de trabalho - a escola, um processo genuíno de formação continuada em serviço.

A Secretaria Municipal de Educação conta com um setor Psicossocial formado por profissionais como psicólogo, pedagogo e Assistente Social, os quais trabalham no sistema de integração com o Setor de Educação Especial pela particularidade do público atendido com a Coordenação da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

Quanto ao número de docentes lotados na Educação Especial, não foi identificado tanto no Setor estatístico, como no Setor de Educação Especial o levantamento do quantitativo docente do ensino regular que trabalha com estudantes incluídos.

Na lotação dos docentes na Educação Especial, prioriza-se os servidores efetivos para atuar na SRM e os servidores contratos geralmente atuam na função de professor cuidador. Quanto a exigência de formação profissional, estes devem ser habilitados para atuar na docência e possuir formação específica na área.

4.2 O Setor de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: Ações, Projetos, Parcerias e Convênios

O Setor de Educação Especial é uma subdivisão da Secretaria Municipal de Educação; órgão que responde pela Educação Especial e inclusão na rede de ensino. Este Setor é constituído de uma Coordenação e equipe formada atualmente de profissionais com formação em Pedagogia, Psicopedagogia e formações específicas na área afim. A meta 16 do Plano Municipal de Educação prevê a seguinte estrutura para a oferta de serviços ao público da educação especial e assim, se manifesta:

Ampliação da equipe multidisciplinar na SEMEC, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, para o atendimento especializado aos alunos público alvo da Educação Inclusiva: fonoaudiólogo, assistente social, psicopedagógico, psicólogo e outras especialidades médicas. (ABAETETUBA, 2012, p.24)

No entanto, atualmente o número de profissionais que compõe a equipe é considerado pequeno para a demanda de trabalho e verifica-se que há uma lacuna quanto aos profissionais citados no plano e a constante demanda para esse tipo de atendimento. Observa-se que o atendimento da área da saúde para o público da educação especial no município tem se resumido a consultas médicas.

O trabalho do Setor de educação especial na rede municipal de ensino foi iniciado em 1998, conforme o histórico exposto neste estudo. Suas ações vem se desenvolvendo em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), viabilizando o acesso e permanência das Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) no Sistema Regular de Ensino Municipal. As principais atividades deste Setor são desenvolvidas por meio das seguintes ações e Projetos:

As ações do Setor de Educação podem ser consideradas internas e externas:

As ações internas são realizadas na estrutura física da SEMEC e compreende atendimentos aos profissionais da educação, Pais/Responsáveis e comunidade em geral sobre questões relacionadas a área de atuação; assessoramento técnico pedagógico; avaliação educacional especializada junto aos alunos que residem no campo; encaminhamentos específicos para atendimentos clínicos (consultas médicas) nas redes de serviço de saúde (SUS); identificação, elaboração e organização de recursos e instrumentos direcionados ao público da educação especial; atividades de planejamento, entre outras ações técnico-pedagógicas.

As ações no contexto externo envolvem o acompanhamento e assessoramento aos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede pública municipal por meio de visitas técnicas junto às escolas; formação continuada aos docentes, Pais e ou responsáveis dos educandos, técnicos e gestores das escolas públicas municipais que

e demais profissionais da educação, inclusive em parceria com outras instituições, entre outras ações. Participação e realização de eventos relacionados à área da educação especial.

A função do Setor de Educação Especial da SEMEC, segundo o Plano Municipal de Educação (2012) consiste em:

[...] avaliar os alunos e encaminhá-los ao atendimento educacional especializado quando necessário; encaminhar ao Benefício de Prestação Continuada - BPC; fornecer atendimento fonoaudiológico; assessorar pedagogicamente as escolas da Rede Municipal que possuem alunos atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais; orientar as famílias; proporcionar formação continuada específica aos professores e demais trabalhadores da educação; fomentar o processo de inclusão educacional (ABAETETUBA, 2012,p.52).

Sobre o atendimento fonoaudiológico descrito no Plano Municipal de Educação, constata-se que não há oferta desse serviço para os estudantes incluídos nas escolas da rede pública municipal, os estudantes que necessitam desse atendimento tem que recorrer a rede do SUS ou realizar de forma particular.

- **Acompanhamento do trabalho desenvolvido no AEE das escolas municipais:** ocorrem principalmente por meio de visitas pedagógicas na SRM e atendimento pedagógico aos docentes no espaço do Setor de Educação Especial e por ocasião da análise dos relatórios anuais entregues pelos docentes.

- **Ações Integradas com as Instituições Parceiras:** UTEE, APAE, Milton Melo, ADEMA e GELIBRAS.

- **Orientações sobre o Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada):** são direcionadas aos responsáveis dos estudantes com potencial para beneficiários do Programa de Benefício de Prestação Continuada, os quais são encaminhados à Secretaria de Assistência Social.

- **Avaliação Educacional no Setor e em contexto escolar:** a equipe técnica realiza avaliação educacional dos estudantes encaminhados pelas escolas, identifica-se os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem e o educando é encaminhado para os atendimentos necessários.

Verifica-se que desde 2016, o setor de Educação Especial vem trabalhando no sentido de descentralizar a Avaliação Educacional, direcionando para a SRM. Atualmente o Setor realiza avaliação educacional dos estudantes que residem na localidade das Ilhas e Estradas/Ramais e da sede do município os docentes do AEE são responsáveis.

Conforme a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, no §1º do Art.2º a avaliação da pessoa com deficiência deve ser “biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”, considera-se ainda “os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho das atividades; e a restrição de participação” (BRASIL, 2015,p.01).

A avaliação, até então, vem se traduzindo em desafio na rede municipal de ensino, pois busca-se, quando necessário o parecer clínico para subsidiar a avaliação educacional, assim, os familiares dos educandos são orientados para o atendimento clínico na rede do SUS, porém as famílias enfrentam uma série de dificuldades para conseguir este atendimento, uma vez que é um processo demorado, o que faz com que as mesmas acabem desistindo de concluir o processo de avaliação.

A Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI, orienta quanto a documentos comprobatórios de estudantes público da educação especial no Censo Escolar e a Política Nacional incumbe os docentes do AEE para a articulação intersetorial com os profissionais da área da educação, saúde e Assistência Social, visando o diálogo, o compartilhamento de dilemas e responsabilidades, ou seja, a inclusão dos educandos.

E sobre as dificuldades na concretização da relação interssetorial, a Coordenação de Educação Especial esclarece:

Com relação a isso se tem muita dificuldade. É o que quebra realmente o trabalho porque se tu tens um aluno com deficiência fisicomotora que precisa...vamos imaginar, de adaptações que é o Terapeuta Ocupacional que pode fazer, mas que acaba que o professor traz pra si, mas o professor não tem condições de avaliar qual a espessura por exemplo dessa adaptação, ele faz com o senso comum. Mas a função do professor não pode se confundir com a função de um profissional de saúde. Até a postura do aluno na cadeira de roda, tudo isso não somos nós que vamos dizer. [...] queriam que eu desse parecer positivo para uma cadeira de roda protótipo, eu disse ...eu não posso dar parecer para uma série de cadeiras iguais para alunos diferente (CSEE, 2016).

Assim, constantemente a equipe de educação especial, ou os demais profissionais da educação que atuam com o público alvo da educação especial necessitam de pareceres clínicos e ou encaminhar para o mesmo tipo de atendimento e ocorrem situações que estes se sentem impotentes para viabilizar os serviços necessários a esse público e proporcionar-lhes melhores condições de vida.

- **Formação e Assessoramento:** desenvolve o assessoramento, a formação continuada aos Pais, e ou Responsáveis, docentes, técnicos pedagógico e gestores das escolas públicas municipais com o objetivo propagar conhecimentos da área, fomentar o processo de inclusivo. As ações de formação continuada são realizadas de forma integrada com as instituições parceiras.

O Setor de Educação Especial vem desenvolvendo suas ações principalmente por meio de projetos visando melhorias quanto a oferta de atendimento educacional junto aos educandos público da educação especial, nesse sentido, destaca-se as principais ações:

- **Projeto Professor Cuidador:** este projeto teve início no ano de 2009 e continua ativo até os dias atuais. O documento encontra embasamento na Política Nacional de Educação Especial quando trata da questão e comenta:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções [...] de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar está voltado para estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.16).

O texto do projeto descreve como objetivo: “[...] Promover a permanência e o sucesso do aluno com deficiência na escola, efetivando os princípios da inclusão educacional” (ABAETETUBA, 2017, p.04).”

Conforme a Política Nacional (2008, p.17), a educação especial “[...] deve contemplar a oferta do profissional de apoio, necessário à inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista nas classes comuns do ensino regular, nas escolas públicas e privadas”.

A tabela abaixo apresenta o demonstrativo de estudantes atendidos no Projeto Professor Cuidador, com elevado número de atendimentos aos educandos com deficiência física e 53,93% que residem na sede do município e deficiência intelectual 26,60% nas ilhas, conforme informações do Setor de Educação Especial da SEMEC.

Tabela 07- Alunos atendidos no projeto professor cuidador- 2016.

ALUNOS ATENDIDOS	ILHAS			(ESTRADAS /RAMAIS)			SEDE DO MUNICÍPIO			TOTAL
	INF	FUND	EJA	INF	FUND	EJA	INF	FUND	EJA	
Surdocegueira	01	01	-	-	-	-	-	-	-	02
Transtorno do Déficit de Atenção	-	-	-	01	01	-	-	02	-	04
Cegueira	-	03	-	02	01	-	02	-	-	08
Baixa Visão	-	02	-	01	03	-	-	05	-	11
Deficiência Múltipla	01	03	-	01	-	-	01	06	-	12
Autismo	-	-	-	01	01	-	14	21	-	37
Deficiência Intelectual	-	14	01	-	13	-	01	13	01	43
Deficiência Física	01	16	-	05	03	-	09	14	-	48
TOTAL		43			33			89		165

Fonte: Setor de Educação Especial da SEMEC.

Quanto aos docentes que atuam no projeto “Professor Cuidador”, a predominância refere-se aos docentes pertencentes ao quadro de funcionários efetivos, no entanto é admitido servidor em regime de contrato temporário. Atualmente estão lotados 174 docentes conforme o levantamento pelo Setor de Educação Especial sobre a evolução do número de funcionários no projeto considerando os anos de 2009 a 2016, a tabela 08 demonstra o seguinte:

Tabela 08- Evolução de estudantes e docentes envolvidos no projeto “professor cuidador” - 2016.

ANO	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFESSORES
2009	19	18
2010	50	41
2011	82	69
2012	80	72
2013	121	104
2014	145	108
2015	150	185
2016	174	155

Fonte: Setor de Educação Especial da SEMEC.

Como diretriz para o atendimento no projeto, os estudantes devem passar por avaliação educacional com a equipe técnica da SEMEC que emite um parecer técnico pedagógico, confirmando a necessidade de atendimento.

- **Projeto Libras em Família:** é direcionado às famílias dos estudantes com deficiência auditiva matriculados na rede municipal de ensino. Visa promover a convivência para o aprendizado e desenvolvimento da Libras, tornando o relacionamento familiar mais inclusivo e possibilita convivência democrática e autônoma do educando, bem como diálogo com seus familiares; estimular a comunicação e expressão; elevar a estima e viabilizar a educação para a cidadania. O projeto encontra-se fundamentado na Lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626/05.

- **Projeto Libras na Escola:** tem como propósito promover a acessibilidade de comunicação no ambiente escolar e social, com a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como disciplina curricular obrigatória para a Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, garantindo aos educandos surdos e ouvintes a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos e vivências no processo de Educação Inclusiva.

O projeto visa ampliar o repertório linguístico dos alunos surdos e ouvintes, promover a sua fluência por meio de aulas semanais, com metodologias apropriadas à cada nível de ensino e contribuir para a construção da Educação Bilíngue, respeitando os direitos linguísticos dos alunos surdos no processo de Educação Inclusiva.

O documento possui embasamento legal na Política Nacional de Educação Especial (2008), na Lei Brasileira de Inclusão LBI/2015 no Plano Municipal Decenal dos Direitos da Criança e Adolescentes de Abaetetuba, no eixo 5, meta 88 e na Lei municipal nº 274/09 de 09/06/2009.

• **Projeto Professor Intérprete:** foi iniciado nas escolas municipais no ano de 2009 e de acordo com a versão atualizada do Projeto (2016), visa promover aos estudantes surdos, surdocegos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação e informação, com atuação conjunta do profissional Intérprete educacional, sendo um dos mediadores na construção dos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas.

Tanto o Projeto Libras na Escola, quanto o Projeto Professor Intérprete possuem respaldo legal, na Política Nacional de Educação Especial (2008) que sinaliza para a inclusão além de outros dispositivos, e propõe:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.12).

E quanto a formação dos docentes, observa-se o seguinte:

A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (Decreto nº 5.626 de 2005 Cap. III Art. 4º).

Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras (LBI, Art. 28, § 2º, inciso I).

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por Secretarias de Educação (Lei nº 12.319/10, Art.4º).

O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente (Decreto nº 5.626, Cap. IV, Art. 14º, parágrafo II). (ABAETETUBA,2016, p.10).

Sobre a exigência de formação a SEMEC/Abaetetuba frisa na Portaria nº 01/2017, no inciso III do art.7º o seguinte: “sala do ensino regular docente com formação específica em LIBRAS na função de Tradutor/Intérprete de Libras onde houver alunos com surdez” (ABAETETUBA, 2016,p.01).

Atualmente o “Projeto Professor Intérprete” envolve 21 estudantes e 17 docentes intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa e abrange 13 escolas, tanto da área urbana quanto a localidade do campo.

- **Projeto Sala de Recursos Multifuncionais:** este atendimento é direcionado ao público-alvo da Educação Especial, tem como objetivo promover condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular da Secretaria Municipal de Educação, nos níveis da Educação Infantil (Período I e II), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e modalidade da EJA e Educação do Campo.

De acordo com o projeto o atendimento será ofertado semanalmente, no horário oposto ao que o aluno frequenta no Ensino Regular, no mínimo três (03) vezes por semana, com duração de no mínimo 2 horas.

O AEE previsto neste projeto encontra fundamentação legal na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; no Decreto nº 7.611/2011, o qual rege sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. E a Resolução CEE/PA nº 001/2010 que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais, bem como as normativas nacionais aplicáveis à Educação Básica.

- **As instituições conveniadas com a rede municipal de ensino:** a APAE/Casa Bem-te-vi e a Associação Milton Melo são instituições especializadas filantrópicas que realizam o atendimento educacional especializado e possuem convênio firmado com Prefeitura Municipal de Abaetetuba. Observa-se, no entanto que estas instituições, não atendem os estudantes público-alvo da educação especial que apresentam deficiência auditiva, visual, surdez e surdocegueira.

As instituições especializadas e conveniadas atendem ofertam o AEE aos estudantes da rede pública no contra turno do ensino comum, além dos atendimentos clínicos de estimulação precoce, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, atendimento psicológico, orientações e acompanhamento de assistência social.conforme indica o quadro 01:

Quadro 01- Instituições conveniadas com a SEMEC-Abaetetuba.

INSTITUIÇÕES	ATENDIMENTOS
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais do município de Abaetetuba e Casa Bem-te-vi.	Atendimento educacional especializado a alunos público da Educação Especial;(DI, TGD, DMU); Ações pedagógicas por meio de programas educacionais.
ABENMM - Associação Beneficente e Neurofuncional Milton Melo	Atendimento educacional especializado a alunos público da Educação Especial(DI,TGD, DMU); Ações pedagógicas por meio do Método Glen Dolman

Fonte: Plano Municipal de Educação (2012).

Estes serviços visam apoiar o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes que devem possuir matrícula no ensino regular da rede pública. Os dados estatísticos da SEMEC, demonstram a evolução no número de matrículas dos alunos da rede municipal de ensino que recebem atendimento educacional especializado nas instituições especializadas/conveniadas com a rede de ensino (APAE E Milton Melo), conforme os indicadores da tabela 09:

Tabela 09 - Evolução de matrículas nas instituições conveniadas.

ANO	MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
	MILTON MELO	APAE
	2009	53
2010	25	120
2011	39	176
2012	54	86
2013	71	58
2014	22	96
2015	80	394
2016	99	170

Fonte: Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba

Sobre o funcionamento das instituições especializadas e o convênio com o poder público, o Art. 5º da resolução nº 7.611/2011, faz as seguintes considerações:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2011, p.01).

Na Política Nacional, verifica-se a existência de legislações que se propõem a fortalecer as instituições especializadas e incentivar o convênio para o atendimento dos educandos da rede pública de ensino, uma vez que diferentes dispositivos como a Política Nacional de Educação Especial e a LDB, defendem o atendimento prioritário na rede regular de ensino.

A compreensão do incentivo do poder público em manter a prevalência do atendimento AEE nas instituições conveniadas (maior número de estudantes matriculados nas escolas especializadas), indica que este vem contribuindo para manter a ineficiência da estrutura do sistema público de ensino em prover as necessidades de todos os estudantes e, não somente do público alvo da educação especial, pois a questão deixa evidências de que é mais cômodo realizar convênio e destinar parte dos recursos a instituições conveniadas, do que investir realmente na melhoria das escolas públicas que diante da precariedade não estão conseguindo atender nem a demanda de seu público “ditos normais” e Santos (2008, p.35) reforça esse pensamento: “Observa-se certa ausência de políticas públicas que possam garantir um real movimento de inclusão social”.

O decreto prevê ainda no parágrafo § 1º que as instituições especializadas filantrópicas serão conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. Além do convênio com o poder público, as instituições especializadas no município de Abaetetuba recebem recursos provindos de seus associados, dos demais convênios firmados e dos eventos promovidos.

Na APAE, a situação funcional dos servidores, conforme informações extraídas do Relatório de Gestão (2015) da referida instituição, demonstra o seguinte: dos 109 funcionários, 41 eram servidores da prefeitura Municipal de Abaetetuba e encontravam-se em regime de cedência. Na Associação Milton Melo, no ano de 2016, dos 30 servidores, 26 eram funcionários da Prefeitura.

Apesar da portaria 243/MEC, de 15 de abril de 2016, que trata dos requisitos para o funcionamento dessas instituições, inclusive as públicas e definir os critérios para supervisão e avaliação dos serviços que são prestados ao público alvo da educação especial. Observa-se, que não é realizado por parte da SEMEC um acompanhamento efetivo sobre o atendimento

educacional especializado desenvolvido nas instituições conveniadas. Este fato é justificado pela autonomia pedagógica e financeira das mesmas.

Ressalta-se, no entanto que são promovidas ações de interação pedagógica entre os docentes que atuam no AEE das instituições conveniadas, com os profissionais de apoio escolar da SEMEC. E que o intercâmbio pedagógico entre os docentes das instituições conveniadas e o professor do ensino regular e vice-versa, tanto das instituições conveniadas, como das Salas de Recursos Multifuncionais da rede, ainda é pouco efetivada e a recusa para a prática decorre pela demanda de trabalho, justificada pelos docentes.

5 ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Assim, como deveria ocorrer nas demais políticas da sociedade brasileiras, as políticas educacionais também deveriam atuar de forma articuladas, envolvendo as diversas áreas e setores na promoção de políticas públicas que vá ao encontro das necessidades de todos os educandos, incluindo as especificidades do público alvo da educação especial. Nesse sentido, comungo com a idéia traduzida no pensamento de Caiado e Laplane ao tratar do assunto em questão:

Uma política capaz de prever a integração efetiva com outros setores e esferas da vida social. Assim, é nossa hipótese que as relações entre a educação, a saúde, o transporte e a assistência social terão um papel importante nas próprias possibilidades de sucesso dessa política. (CAIADO; LEPLANE, 2009, p.81)

A articulação intersetorial consiste na criação de redes de apoio complementar no processo de inclusão escolar e envolve a participação da família e a interação entre as áreas da educação, saúde, assistência social, infraestrutura, entre outras para oferecer o suporte necessário aos educandos.

O Plano Municipal de Educação (2012, p.59) menciona na meta 01, “Fortalecer a articulação intersetorial (Secretarias de: Saúde, Assistência Social, Obras, Educação, etc.) na promoção dos direitos dos alunos público alvo da Educação Especial”. A concretização desta proposição, no entanto, ainda é um desafio.

A Resolução 04/2009, no art.9º diz que cabe ao docente do AEE, ou aos Centros Especializados a elaboração e execução do Plano do AEE, o qual deve ser realizado em articulação com os docentes do ensino comum e com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

O Art. 9º do Decreto nº 7.611 de 2011, observa que na elaboração e execução do plano de AEE deve ser realizada a interface com os demais serviços setoriais necessários ao atendimento dos estudantes que recebem o AEE. Ainda a Portaria nº243 de 2016, acrescenta no inciso VII que as instituições públicas e especializadas devem “participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento integral dos alunos”(BRASIL, 2016, p. 02).

Inclusive o Decreto nº7.611/2011, cita como uma das atribuições do docente do AEE, “Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. Sobre a questão, o docente da ES1 se manifesta esclarecendo as dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho escolar com os educandos atendidos no AEE:

O Setor de Educação Especial contribui, mas a gente sabe que não depende só dele, depende dessa política pública, então às vezes a gente tem aluno aqui que está precisando de psicólogo, de fono, de outros atendimentos, aí agente não tem esse suporte. A gente coloca no relatório do aluno que a gente precisa disso e quando chega lá na SEMEC não tem.[...] então não adianta colocar aqui, a gente sabe que tem que unir a questão da intersectorialidade, que tem que ter essa relação com outras secretarias [...]. Ai essa política não está contribuindo (DS1).

Diante da narrativa do docente (DS1), percebe-se que o mesmo desconhece o que afirma o decreto e demais dispositivos legais as parcerias com as áreas intersetoriais, ao mesmo tempo, contribui apontando para a operacionalização dos relatórios dos estudantes atendidos e as necessidades de atendimentos complementares dos mesmos. Sabe-se que a própria legislação contribui para esta indefinição das ações docente quando atribui ao mesmo funções diversas (docência, técnica e de gestão).

Existe discussão da secretaria de municipal de educação com a área da saúde para acordar possível parceria, porém até o momento não é possível identificar na rede municipal de ensino uma política intersetorial da educação articulada com as demais áreas que viabilize as necessidades dos educandos da educação especial, conforme propostos nos dispositivos legais.

Em relação aos serviços de saúde voltados ao público da educação especial que recebem AEE nas escolas da rede pública de ensino, quando necessitam, seus familiares buscam suportes da saúde pelos caminhos do SUS. Os educandos da rede municipal que recebem o AEE nas escolas especializadas/conveniadas, contam com serviços diferenciados de saúde e assistência social.

5.1 Contextualização e Caracterização das Salas De Recursos Multifuncionais: O AEE em Realidades Distintas

De acordo com os dispositivos legais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído pelo inciso III, do art. 208, da Constituição Federal de 1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como “conjunto de ações, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizado institucionalmente e ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, bem como que o mesmo deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,2011, p.01). Ou seja, o estudante passa ter (matrícula dupla), matricula no ensino regular e receber o AEE no contraturno.

Os serviços da educação especial constituem oferta obrigatória pelos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades devendo estar previstos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino. Assim o AEE é realizado pelos docentes nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, implantados por meio de ações compartilhadas entre os estados, municípios e entes da federação por meio de Portaria Normativa nº 13/2007, que institui o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

A Portaria Normativa define ainda, no parágrafo único do Art. 1º, que as Salas de Recursos Multifuncionais constituem “espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” que estejam matriculados no ensino regular. Dessa forma, os espaços constituídos de SRM devem ser equipados de materiais pedagógicos fornecidos com recursos advindos dos programas do Ministério da Educação visando oferecer suporte para o atendimento pedagógico aos estudantes público alvo da educação especial.

Mantoan (2003), no entanto esclarece que o espaço do AEE não é um reforço escolar, este serviço pedagógico possui ações específicas que visam a ampliação da autonomia do estudante, não substitui e nem tem o mesmo currículo da escola comum. Nesse sentido, a Política Nacional (2008), deixa claro que as atividades do AEE devem ser desenvolvidas nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento do público alvo da educação especial que são os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim, o AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas[...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2008, p.16).

Quanto aos objetivos que devem ser alcançados no serviço de atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7.611/2011, no art. 3º classifica como:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.01).

O Art. 2º do mesmo decreto, faz uma relevante observação sobre o atendimento educacional especializado, pois deve “integrar a proposta pedagógica da escola”, “envolver a família”, buscar a “participação dos estudantes”, bem como a “articulação com as demais políticas públicas”(BRASIL, 2011p. 01).

Quanto a organização dos espaços das Salas de Recursos devem ser acessíveis, responder às necessidades educacionais de cada estudante e criar condições para apoiar o processo de inclusão escolar. A Resolução nº 04/2009, no art.13, inciso II vem esclarecer as atribuições do docente para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado:

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

A implantação das Salas de Recursos visa oferecer o suporte para a organização a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes público alvo da educação especial que estejam matriculados em classes comuns do ensino regular, possibilitando melhorar seu desenvolvimento e aprendizagem no ensino comum.

Nesse sentido, o Programa Sala de Recursos do MEC/SECADI, disponibilizou às escolas da rede pública dos sistemas de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização desses espaços por meio do convênio. No entanto, conforme o dispositivo nacional, os sistemas de ensino se responsabilizam na locação de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários

e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, da lotação do docente para atuar no AEE.

Para firmar a parceria com o MEC/SECADI na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, os sistemas de ensino devem atender os critérios estabelecidos pelo programa. Os espaços são classificados como tipo I, e tipo II (está última é acrescida de outros recursos e materiais pedagógicos específicos para estudantes que apresentam cegueira).

Dessa maneira, as Salas de Recursos Multifuncionais são implementadas pelo governo federal, conforme a demanda da rede onde o Censo Escolar indicou a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No âmbito da rede municipal de ensino em Abaetetuba, são apenas 19 escolas públicas municipais que ofertam o AEE e esse número de escolas vem decrescendo, segundo os dados do Setor de educação Especial da SEMEC, no ano de 2009 existiam 27 escolas estruturadas com Salas de Recursos, sendo 15 na área urbana e 12 na área rural e considerando que a rede municipal de ensino conta com 175 escolas, ou seja, as escolas que possuem SRM representam atualmente 10,85% do número de escolas existentes na rede de ensino. Esses espaços pedagógicos estão distribuídos da seguinte forma: 14 escolas na cidade e 05 no Campo (02 nas ilhas e 03 nos Ramais). Assim, foram desativadas 08 Salas de Recursos e o maior número de desativação concentra-se na área rural.

O quadro 02 destaca as unidades educacionais da rede municipal de ensino que possuem Sala de Recursos multifuncionais:

Quadro 02 – Escolas da rede municipal de ensino que possuem SRM.

LOCALIDADE	ESCOLAS
Área Urbana (cidade)	Acendendo as Luzes; Cônego Luis Varela; Comandante Germano; Dom Ângelo Frosi; Dr. Vicente Maués; Francisco Marques; Francisco Leite Lopes; Laura dos Santos Ribeiro; Joaquim Mendes Contente; Governador Magalhães Barata; Mariaudir Santos; Maximiano Antônio Rodrigues; Pedro Ferreira Costa; Santa Luzia;
Área Rural/Campo (Estradas e Ramais)	Maria do Carmo (Vila de Beja); Maximiano Rodrigues (Ramal do Murutinga); Sagrado Coração de Jesus (Ramal do Maranhão)
Área Rural/Campo (Ilhas)	Nossa Senhora da Paz (Rio Arumanduba); Dionísio Hage (Rio Quianduba)

Fonte: Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba.2016.

Os recursos e equipamentos enviados pelo MEC, às escolas da rede municipal de ensino foram entregues gradativamente e até a presente data da pesquisa não foi identificado levantamento do número de SRM do tipo I e II existentes na rede municipal de ensino.

Parte dos equipamentos das SRM foram entregues diretamente na escola e outra (principalmente das salas de recursos da área rural), na Secretaria Municipal de Educação para posterior entrega as escolas.

Observa-se que, embora a SEMEC seja a executora das ações de Educação Especial nas escolas públicas da rede municipal de ensino, a mesma não possui gerência sobre o envio de recursos materiais contínuo para as escolas, já que o repasse ocorre via MEC direto para as escolas da sede do município, conforme informações do Setor de Educação Especial.

Apesar do importante trabalho do AEE desenvolvido pelas escolas públicas municipais em Abaetetuba, as atividades pedagógicas nesses espaços não são desenvolvidas na mesma proporção indicada pelo Programa de Implantação destas Salas, pois observa-se em certos espaços da SRM a falta de equipamentos que compõe o (kit pedagógico) como: televisor, impressora, scanner, cadeiras e mobiliários adaptados, entre outros recursos e ainda as salas que possuem os equipamentos, os mesmos encontram-se com defeito ou na secretaria da escola. Essa situação foi identificada no decorrer da pesquisa de campo, e é mais acentuada nas escolas localizadas na área rural.

Diante do exposto, questiona-se: será que a Sala de Recursos Multifuncionais nessas condições verificadas oferece realmente as melhores possibilidades para a oferta do AEE, que atenda o público alvo da Educação Especial com suas especificidades e demandas educacionais na rede pública do ensino regular? Pois os estudantes podem ter o acesso garantido por lei no espaço escolar, no entanto diante da situação educacional exposta, à qual é oferecida aos educandos, é delicado falar em inclusão escolar.

De acordo com o programa do MEC, as Salas de Recursos Multifuncionais são classificadas do Tipo I e Tipo II. As salas do tipo I são compostas por equipamentos e materiais didático/pedagógicos para atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais. As Salas do Tipo II contém todos os equipamentos da sala do Tipo I, sendo adicionados os recursos de acessibilidade para o atendimento de alunos cegos ou com Baixa Visão. As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são compostas de equipamentos e materiais didático-pedagógicos demonstrados no quadro 03:

Quadro 03 - Equipamentos e materiais didático-pedagógicos da SRM do Tipo I.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógicos
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Leptop	01 Esquema corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha ritmica
01 scanner	01 Memória de numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado colméia	01 Software 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 Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC/ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

As Salas do Tipo II são consideradas complemento, com recursos específicos são compostas dos seguintes equipamentos e materiais didático-pedagógicos, conforme apresenta quadro 04:

Quadro 04 - Equipamentos para a Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo II.

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógicos
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: MEC/ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

O uso pedagógico dos recursos requer formação na docência e conhecimentos específicos na área da Educação Especial, de forma que as necessidades educacionais dos estudantes sejam atendidas, nesse sentido a formação profissional é imprescindível para a qualidade deste atendimento, uma vez que a demanda para esse profissional é extensa considerando o que é recomendado pela Política Nacional e outros dispositivos específicos.

O AEE abre um leque de demandas para atuação docente, pois na Sala de Recursos dentre as inúmeras ações frisadas pela Política Nacional, encontra-se o desafio de realizar o AEE, considerando o atendimento às diferentes especificidades quanto ao público alvo da educação especial. Diante do exposto até aqui remete-nos a seguinte questão: “multifuncional” refere-se a SRM ou ao docente?

Conforme a Portaria da SECADI/MEC, nº 25/2012, sobre a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva no âmbito do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudantes em sala de aula ou em domicílio, hospitais, sendo vedado a utilização para outros fins.

Segundo o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC/SECADI, a atualização dos materiais e equipamentos é feito por meio de Kits que estão sendo encaminhados desde 2011.

Estes kits são compostos por recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: scanner com voz, globo terrestre tátil, bolas de futebol com guizo, lupa eletrônica, entre outros, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes que apresentam deficiência visual.

Diante da demanda, é esperado que o docente da SRM tenha domínio para atuar sobre as peculiaridades do público alvo da educação especial, pois para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos estudantes com cegueira, por exemplo, é necessário que os mesmos saibam utilizar os recursos necessários, tais como: máquina Braille, lupas, sorobã, entre outros.

No caso de alunos surdos, são necessários profissionais especializados em libras e que saibam utilizar materiais bilíngues, tais como: aparelhos de amplificação sonora, jogos em libras que venham suprir as necessidades de cada educando. Portanto, acredita-se que os docentes saibam articular uma gama de conhecimentos para atender todas as especificidades (DA, DV, DI, TGD, DF e AH/SD).

De acordo com a realidade na organização das Salas de Recursos da rede municipal de ensino em Abetetuba, geralmente é lotado 01 docente em cada horário de atendimento, sendo

que das 19 salas de recursos existentes, apenas 02 escolas contam com mais de um docente. Na sede do município são atendidos parte dos alunos das ilhas, pois esta localidade conta com apenas 02 escolas que possuem SRM, sendo lotado 01 docente em cada horário, estes possuem somente 20h de trabalho semanal. Pelo motivo do número reduzido de escolas e docentes para realizar o AEE, parte dos estudantes das ilhas do município frequentam o AEE nas escolas da sede do município.

Sobre os estudantes com dificuldade ou problema de aprendizagem, estes recebem apoio pedagógico por meio de projetos coordenados pelas escolas. São 14 Salas de Recursos localizadas em escolas da área urbana, 03 na área rural estradas e ramais e 02 nas ilhas.

Quanto ao número de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, os dados do Setor de Educação Especial em 2016 revelam que a rede municipal possui atualmente 36 professores.

Assim, a educação Especial na perspectiva inclusiva desenvolvida no município de Abaetetuba pela Secretaria municipal de Educação (SEMEC) é resultante do convênio firmado com a SEESP, atual SECADI, e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiamento das ações voltadas para a construção da escola inclusiva. Estas ações visam efetivar a reestruturação e adequações dos espaços físicos das escolas a fim de promover a acessibilidade.

Quanto aos instrumentos de planejamento docente, as SRM utilizam o Plano de Desenvolvimento Individualizado-PDI, que tem como objetivo realizar o levantamento de informações sobre o educando, no intuito de mediar e viabilizar suas necessidades e organizar o plano de atendimento diário. Além do PDI, cabe aos docentes o planejamento do Plano Pedagógico Especializado, que é o instrumento que propicia a intervenção pedagógica do profissional do AEE, visando favorecer seu processo de aprendizagem no ensino regular.

O apoio técnico e financeiro é oferecido pela união aos sistemas de ensino para a implantação dos espaços do AEE, com a finalidade da oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas. Sobre isso, o quadro abaixo retrata o repasse de recursos realizados pelo governo federal às escolas da rede municipal de Abaetetuba, conforme o Plano municipal de Educação (2012, p.102):

Tabela 10 - Repasse de recursos do governo federal no ano de 2010.

PROGRAMA EDUCACIONAL	VALOR
PDDE	R\$1.979.390,59
PDE ESCOLA	
MAIS EDUCAÇÃO	R\$1.143.000,00 R\$2.344.118,10
PDDE CAMPO	R\$ 312.000,00
PDDE ACESSIBILIDADE	R\$ 189.000,00
PDDE ÁGUA	R\$ 30.000,00
TOTAL	R\$ 5.997.408,69

Fonte: FNDE/MEC, Plano Municipal de Educação (2012).

As escolas participantes da pesquisa receberam os seguintes recursos oriundos do Programa Escola Acessível: ES1- R\$ 14.000,00, EER2- R\$ 7.000,00 EI3- R\$ 7.000,00, segundo, informações extraídas no Plano Municipal de Educação. Nesse sentido, as escolas

públicas da rede municipal de ensino que atuam na perspectiva inclusiva têm recebido apoio financeiro do governo federal para adequações de seus espaços.

A Coordenadora do Setor de Educação Especial ao se manifestar sobre os recursos, esclarece que “algumas ações são custeadas através dos recursos do FUNDEB, outras com recursos próprios da prefeitura” (CSEE, 2016).

Verifica-se que nem todas as unidades escolares possuem adequações necessárias em suas estruturas físicas para favorecer acessibilidade, principalmente as escolas que possuem estudantes que apresentam deficiência física e visual, além de outros comprometimentos e a situação é justificada pela escassez de recursos públicos.

Quanto ao apoio técnico e financeiro da União para com os sistemas públicos de ensino e instituições especializadas, preconizados no Decreto nº 7.611 de 2011, os incisos III e IV do art.9º citam sobre esse apoio a formação continuada para os docentes, gestores e demais profissionais da educação. Para os docentes, oferece inclusive, apoio para realização de cursos sobre educação bilíngue, braile, bem como os demais profissionais educação, com o fortalecimento de vínculos interpessoais.

Embora se reconheça os avanços no AEE nas escolas públicas municipais, a realidade indica a necessidade de investimentos permanentes em ações de políticas educacionais inclusivas e políticas de formação para os docentes, bem como o acompanhamento e avaliação abrangente do trabalho, de forma que favoreça a inclusão dos educandos.

Na implementação de uma proposta inclusiva, não basta oferecer recursos, pois as ações precisam ter um caráter mais amplo, refere-se na organização e na totalidade das políticas dos sistemas de ensino e da escola, tendo como parâmetro a inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado na Escola (ES1): um recorte da realidade das escolas da sede do município de Abaetetuba:

A escola ES1 encontra-se localizada na área urbana (sede do município de Abaetetuba). Totaliza-se nesse contexto, 43 escolas municipais, no entanto apenas 14 escolas são consideradas escola polo para o AEE.

A escola pesquisada figura neste estudo como uma representatividade sobre a realidade educacional da política inclusiva que retrata a área urbana do município), mais especificamente a rede municipal de ensino.

A instituição escolar foi fundada no ano de 1960, porém iniciou as atividades em espaço improvisado a partir de 1950. A escola encontra-se localizada na Rua Padre Pimentel, nº488, bairro do Algodal e funciona no turno diurno. Possui um total de 386 alunos matriculados, no AEE estão matriculados 22 estudantes distribuídos conforme a tabela 11:

Tabela11 - Alunos matriculados na escola ES1.

TURNO	SÉRIE	ESTUDANTES
MANHÃ	1º	22
	2º	48
	3º	45
	4º	51
	5º	30
TARDE	1º	44
	2º	27
	3º	41
	4º	30
	5º	55
TOTAL	-	386

Fonte: Secretaria da escola, 2016.

Os alunos atendidos, na sua totalidade são oriundos de famílias consideradas de baixa renda, conforme registros identificados no Projeto Político Pedagógico-PPP (2016), 32,8% dessas famílias recebem menos de um salário mínimo e 15% dos responsáveis de alunos se autodeclararam analfabetos. Conforme mostra a figura 12:



Figura 12 - Estrutura física da Escola ES1.

O quadro administrativo, de acordo com o PPP da escola é composto de 50 funcionários, incluindo 01 Diretora, 01 Administradora escolar, 01 Coordenadora Pedagógica, 07 Técnicos Administrativos, 13 Servidores de apoio escolar, 14 docentes lotados no ensino regular, 02 na da Sala de leitura, 03 na Sala de Recursos Multifuncionais, um docente de informática, 01 de educação física, 04 vigias, 01 Secretária escolar, 01 docente intérprete e um cuidador de alunos.

A estrutura física é constituída de 08 salas de aula, 01 sala de diretoria, uma sala de professores, 01 sala de secretaria, 01 sala em que funciona o laboratório de informática, 01 SRM para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 quadra de esportes descoberta, 01 biblioteca, sala de leitura, banheiro sem possui alargamento nas portas e é de acesso comum, 01 Sala de secretaria, 01 pátio coberto e 01 Auditório (pequeno).

O Projeto Político Pedagógico é um documento institucional que reflete a identidade da escola, nesse sentido, torna-se importante conhecer sua concepção de educação, bem como perceber como encontra-se estruturada a proposta pedagógica, de que forma a Educação inclusiva possa estar contemplada no documento.

A Educação Inclusiva sugere uma nova proposta para o contexto escolar e nesse sentido, requer a construção de um projeto político-pedagógico que retrate essa nova postura no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, enfatiza que o Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento institucional que formaliza o AEE, validando a organização das ações neste espaço de atendimento educacional especializado, portanto deve contemplar no documento, aspectos como:

o espaço da sala de recursos multifuncionais, os procedimentos para a matrícula dos estudantes público alvo da educação especial na escola, o cronograma de atendimento na SRM, o plano do AEE, os docentes para atuação neste espaço, bem como os profissionais na área que atuam em todas as atividades escolares como: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio escolar, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e

locomoção; especificação das redes de apoio, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p.02).

O Projeto Pedagógico da escola ES1 possui referência do ano de 2016, o documento é fruto de construção gradativa pela comunidade escolar, possui 30 páginas e a sistematização do documento encontra-se organizada com os seguintes itens principais: apresentação; diagnóstico da realidade escolar; concepção filosófica; concepção de Educação; concepção de aprendizagem, relacionamento escola e comunidade; objetivos e metas; ações e projetos; acompanhamento e avaliação.

A linha filosófica da escola está embasada na tendência crítico social dos conteúdos e defende princípios como:

Participação ativa e organizada, igualdade de direitos, realidade social; conteúdos significativos, análise crítica e experiência fundamental do aluno para a preparação deste para o mundo adulto carregado de contradições, de lutas de poder, da negação de nossos direitos e injustiças sociais (ABAETETUBA, 2016, p.07).

A missão se traduz em “Contribuir com uma educação de qualidade, favorecendo a formação integral, a fim de que nossos alunos possam desenvolver a capacidade de atuar de forma crítica e reflexiva, construindo conscientemente sua história pessoal e social” (ABAETETUBA, 2016, p.26).

O PPP (2016, p.07) aponta os valores que considera essenciais a serem trabalhados com toda a comunidade escolar e nesse sentido comenta: “participação é o valor mais importante que a escola carrega, pois procuramos realizar as tomadas de decisões de forma coletiva”.

Apesar da instituição almejar e considerar importante a participação como um aspecto da cultura educacional, percebe-se que as relações interpessoais no cotidiano escolar não proporcionam um clima que favoreça o trabalho coletivo e a inclusão de todos.

A Proposta pedagógica da escola baseia-se em Libâneo como aporte teórico importante para subsidiar aspectos sociais, políticos e econômicos; considerando a realidade e os conhecimentos adquiridos no contexto familiar do estudante e acredita que esta concepção traduzida no currículo escolar, pode favorecer para que o trabalho pedagógico se torne dinâmico e significativo.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola ES1, a mesma busca desenvolver “[...] habilidades, potencialidades, a criatividade e a cidadania, visando o bem-estar social e o seu desenvolvimento integral”. Enfatiza aspectos como “qualidade para todos”, “consciência crítica”, “capacidade de ação” e “organização coletiva” (ABAETETUBA, 2013, p.09).

Quanto a concepção de educação, o PPP enfatiza o “interacionismo” e pontua uma educação “preparatória, suplementar, progressiva e inclusiva” (ABAETETUBA, 2013, p.09).

A escola se considera mediadora entre o contexto social e educacional e instituição transmissora de conhecimentos culturalmente e historicamente construídos.

Nesse sentido, destaca os aspectos que melhor retrata seu espaço educativo:

Gestão democrática;
Escola acolhedora e segura, um espaço não somente para aprender, mas para ser;
Escola que promove a transformação do sujeito, através dos conteúdos culturais, para a transformação da sociedade;
Docentes conscientes de seu papel para o educando e para a sociedade.
(ABAETETUBA, 2016, p.11)

Apesar do documento indicar que os docentes buscam trabalhar de forma interdisciplinar, esse princípio não foi identificado na cultura escolar, assim como os aspectos de uma gestão democrática.

Ao referir-se aos estudantes público da educação especial pontua:

A nossa escola é considerada inclusiva, portanto o currículo também deve ser flexível para atender as dificuldades desses alunos com deficiência, garantindo para os funcionários formação continuada nas áreas específicas para o atendimento a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, um currículo inclusivo deve implicar na inserção de todos sem distinção, considerando-se as diferenças sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, éticas e socioeconômicas. Requerendo ainda, sistemas educacionais planejados e organizados de tal forma que promova o trabalho com a diversidade dos alunos e que ofereça respostas satisfatórias assuas características e necessidades. (ABAETETUBA, 2016, p.11).

A concepção de aprendizagem que subsidia o trabalho pedagógico, segundo o documento em questão encontra apoio nas concepções de Vigotsky, Piaget e Emília Ferreiro. E quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, apoia-se no que é estabelecido na LDB e destaca a avaliação formativa como a mais indicada para responder as demandas do trabalho escolar.

Sobre a relação escola e família, segundo o PPP, encontra-se pautada na conscientização de todos que representam a comunidade escolar, bem como em que cada um possa assumir seus direitos e seus deveres.

Consta no PPP a citação de três projetos em andamento “Recreio Educativo”, “Sala de Leitura” e “Sala de Recursos Multifuncionais”. Este último é descrito no documento como um espaço pedagógico bastante equipado.

Diante do exposto, conclui-se que apesar do documento afirmar que a escola se considera inclusiva, foram identificados elementos no decorrer da pesquisa de campo que indicam a necessidade de reflexão por todos que compõe a comunidade escolar sobre os princípios da inclusão.

Oliveira (2004, p. 215) compreende a importância da reflexão crítica por parte não somente dos docentes do AEE, mas de toda comunidade escolar sobre a conjuntura educacional e o reflexo de um contexto escolar excludente, que estão diretamente relacionados com a sucesso escolar ou não dos educandos, assim a autora tece comentário:

Entretanto, por estarem criticamente comprometidos, questionam a factibilidade dessa política, na medida em que se defrontam cotidianamente com discursos discriminatórios e com problemas estruturais [...] que precisam ser modificados para que a inclusão não se configure prática de exclusão. Questionam esses professores, sobretudo: como incluir em um sistema escolar, cuja estrutura organizacional permanece a mesma? Como incluir sem a preparação de professores/as e os pais da escola?

O PPP em análise não apresenta clareza quanto ao trabalho inclusivo, assim não foi possível identificar no mesmo a estrutura geral dos serviços do AEE, ou seja, o plano do AEE da escola.

Percebe-se que o documento esboça princípios filosóficos e concepções voltados para construção de uma postura inclusiva, tais como desenvolver valores democráticos, adoção de prática pedagógica integradora, trabalho coletivo e a efetivação de direitos, mas esses conceitos transitam no plano das ideias se comparado com a prática cotidiana no interior da escola.

Ao analisar as ausências de metas para o trabalho direcionado ao público da educação especial, entende-se que é necessário implementar políticas formação que promova a autorreflexão crítica. Imprescindível para melhor compreensão sobre educação especial inclusiva.

O Contexto da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola (ES1):

Conforme consta no PPP, a Sala de Recursos Multifuncionais da escola ES1 foi implantada no ano de 2008. Sobre o aspecto da estrutura física da Sala, esta é considerada pequena para o número de estudantes atendidos, inclusive, torna-se difícil a mobilidade dos mesmos no espaço físico da sala, se considerar a disposição dos mobiliários. Na entrada foi identificada uma rampa para acesso, porta alargada, é climatizada e o banheiro está localizado na parte externa.

Diante do exposto, a docente ressalta: “Eu precisaria que fosse proporcionado um espaço melhor. Que olhassem para os equipamentos, eu acho que a política não está sendo efetivada como deveria” (DS1, 2016).

No espaço da SRM são atendidos 22 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino e o público-alvo da educação especial é caracterizado por educandos que apresentam deficiência intelectual, física, visual, auditiva, surdez, baixa visão, deficiência múltipla, surdocegueira e altas habilidades.

Quanto a formação dos docentes do AEE na escola ES1, estes possuem formação inicial em Pedagogia e Letras, pós-graduação em Educação Inclusiva e Interpretação e Tradução de Libras-Língua Portuguesa, além de cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial. Ressalta-se que dos 03 docentes desta SRM, apenas 02 estavam atuando no turno da manhã, pois 01 docente encontrava-se de licença, assim os estudantes do turno da tarde não estavam frequentando o AEE nesse período.

Desse modo, do total de estudantes atendidos no AEE da escola ES1, somente 03 estudantes possuem matrícula dupla na própria escola (AEE e ensino regular), 19 estudantes recebem somente o AEE, sendo (10 estudantes residentes nas Ilhas e 09 na Sede do município).

O tempo de atendimento educacional é de duas horas e meia ou três horas e uma vez por semana para os estudantes que residem em localidades distantes (ilhas/ramais). Para os estudantes que residem na sede do município são duas horas de duração e duas ou três vezes por semana. O AEE é realizado de forma individual e em grupo.

Sobre a oferta do AEE aos estudantes que residem na localidade do Campo, a docente comenta:

Os nossos alunos das ilhas apresentam bastante dificuldade, eu penso que é pelo número de atendimentos. É inviável eles virem mais de uma vez por conta da distância, transporte, dificuldade[...] eles pagam o transporte para vir (DS1).

Após a definição do público-alvo da educação especial, o docente elabora o instrumento de planejamento para o AEE, denominado de Plano de Desenvolvimento Individual do aluno-PDI, além do planejamento das atividades do atendimento (plano do AEE).

O instrumento pedagógico encontra-se estruturado com os seguintes eixos principais que fornecem diferentes dados sobre os educandos: identificação do aluno, dados do âmbito familiar; atividades da vida diária, cuidados pessoais, condições de saúde, informações do âmbito escolar, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, desenvolvimento da função cognitiva, desenvolvimento e função da linguagem, linguagem oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático, desenvolvimento e função motora, desenvolvimento e função

social e afetiva, ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais do aluno na escola, organização do atendimento educacional especializado, orientações a serem realizadas pelo professor do AEE e outras observações que se fizerem necessárias.

Assim, o plano contempla o que diz a Resolução 04/2009, no Art. 13, II – “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”.

Outro instrumento didático utilizado pelos docentes é o Plano de Atendimento Pedagógico, estruturado por três áreas a serem trabalhadas: área cognitiva, motora e social/afetiva e o relatório de desempenho final do aluno, documento de registro dos avanços e entraves no desenvolvimento. Em cada área o docente observa: os objetivos, as atividades, as adaptações necessárias, a metodologia, os recursos e os critérios de avaliação.

Os docentes do AEE desenvolvem o Projeto “Libras na sala de aula”, que consiste na ida em turmas do ensino regular uma vez por semana, em horários pré-agendados, com duração de 45 minutos para todos os alunos. Os docentes do AEE, realizam sempre que possível a visita no ensino regular e na família do educando.

Quanto ao planejamento, foi identificado um trabalho bem organizado, porém os docentes consideram o instrumental do PDI muito extenso. As ações articuladas são comprometidas por falta de um planejamento coletivo e do trabalho interdisciplinar. A interação com a família ocorre de forma esporádica, somente, quando convocada e quando precisa conversar a respeito do educando. E quanto ao trabalho intersetorial não foi identificado, pois a comunidade escolar não se sente responsável por esta ação.

Como instrumento de avaliação é utilizado o relatório final do desempenho do aluno, documento de registro dos avanços e dificuldades, bem como dos atendimentos e ou serviços complementares necessários para o próximo ano letivo.

O Atendimento Educacional Especializado na Escola (EER2): um recorte da realidade das escolas do Campo (Estradas e Ramais).

A área rural (Campo), no município de Abaetetuba compreende as localidades de estradas e ramais. Neste contexto encontram-se distribuídas 50 escolas municipais, no entanto apenas 03 escolas possuem SRM.

A escola EER2, constitui neste estudo uma representatividade da realidade do Campo (Estradas e Ramais) sobre a política inclusiva da rede municipal. Assim, é com base nos dados coletados neste *locus* que será retratada a realidade do Campo.

A fundação da escola ocorreu em 1974, com o início das atividades educacionais realizadas em espaço improvisado na residência do senhor Josino Marques e teve à frente dos trabalhos a professora Maria Madalena Lima Costa, juntamente com o apoio da comunidade local. Atualmente o prédio escolar encontra-se localizado na Rodovia PA 151-Km 04, na Comunidade do Murutinga, uma comunidade rural formada de aproximadamente 300 famílias. A escola atende à Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2017 foi desativado a uma única turma existente de EJA no turno da noite.

A escola conta com um total de 240 estudantes no ensino regular e funciona nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes estão distribuídos em 04 turmas de Educação Infantil, 06 de Ensino Fundamental.

Quanto ao público alvo da educação especial, segundo dados fornecidos pela escola, são atendidos no AEE 14 educandos, sendo 07 no turno da manhã e 07 à tarde. Observa-se que 10 educandos estudam no ensino regular e recebem o AEE no contra turno na mesma escola e 04 recebem somente o AEE na escola pesquisada.

No turno da manhã, estão matriculados 106 estudantes distribuídos por 05 turmas. Sendo 40 estudantes na educação Infantil e 66 no Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano); deste

total, estão incluídos 07 estudantes (02 na Educação Infantil e 03 no Ensino Fundamental). No turno da tarde, há um total de 119 matrículas. Sendo 36 na Educação Infantil e 83 no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), este turno conta com 07 estudantes incluídos e 01 estudante recebe somente o AEE na referida escola. No turno noturno são 15 estudantes da EJA, turma que atualmente encontra-se desativada, no entanto observa-se que por ocasião da pesquisa de campo encontrava-se em funcionamento.

O quadro administrativo é composto de 27 funcionários, incluindo 01 Diretor, 17 Técnicos Administrativos, 14 Docentes lotados no ensino regular e 01 Coordenação Pedagógica e 02 Docentes lotadas na Sala de Recursos Multifuncional. Além de 01 docente Intérprete e 02 cuidadores alunos.

A estrutura física é considerada de porte pequeno, constituída de 07 Salas de aula, 01 Sala de diretoria, 01 Secretaria, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, 01 Sala de leitura, Banheiro adaptado à Pessoa com deficiência, este é bem espaçoso e de acesso restrito ao público alvo da educação especial, pátio coberto, 01 copa cozinha e 01 sala depósito, conforme a figura 13:



Figura 13- Estrutura física da Escola EER2.

Projeto Pedagógico da escola EER2 (localidade Murutinga é referente ao período 2013-2015), possui 27 páginas. Conta com sete itens principais: apresentação; diagnóstico da realidade escolar; fundamentação teórica; relacionamento escola e comunidade; objetivos e metas; ações e projetos; acompanhamento e avaliação.

Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico, a EER2 tem como finalidade “[...] desenvolver nos seus alunos habilidades, potencialidades, a criatividade e a cidadania, visando o bem-estar social e o seu desenvolvimento integral”. Enfatiza aspectos como “qualidade para todos”, “consciência crítica”, “capacidade de ação” e “organização coletiva” (ABAETETUBA, 2013, p.09).

O Projeto Político Pedagógico (2013) aponta como princípios filosóficos da instituição:

Contribuir para formar os educandos de hoje tanto no desenvolvimento cognitivo, social, cultural, moral, como também no desenvolvimento da sua essência mística em homens e mulheres preparados ao mercado de trabalho, mas sobretudo que sejam cidadãos críticos, criativos, com atitudes e princípios éticos, morais e místicos definidos, sendo desse modo sujeitos participativos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária (ABAETETUBA, 2013, p.12).

Conforme indica Damasceno (2010, p.172) “[...] que o Projeto Pedagógico é um reflexo da cultura organizacional da escola [...]”, este também reflete a visão de homem que comunidade educativa possui, assim percebe-se que o princípio proposto no PPP da EER2, refere-se a uma formação crítica, mítica e ética. Entende-se, no entanto que estes princípios são antagônicos, uma vez que uma formação voltada para o mercado de trabalho não coaduna com uma formação crítica e ética, são concepções que possuem princípios filosóficos distintos e sobre essa questão Freire (1996, p.11), comenta “[...] é preciso também atentar para a força do seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica”.

A escola é concebida no documento como “um espaço de aprendizagem, de coletividade, de igualdade e/ou de possibilidade de que a igualdade deva prevalecer” (ABAETETUBA, 2013, p.12).

Ao discorrer sobre a concepção de educação, o Projeto Político Pedagógico (2013), enfatiza:

Uma educação capaz de responder as necessidades de todos os alunos promovendo uma formação integral e cidadã, em parceria com a comunidade escolar e local tendo clara sua forma de organização, especificamente construída a partir da realidade e dos anseios de todos os envolvidos (ABAETETUBA, 2013, p. 20).

A concepção de ensino e aprendizagem da comunidade escolar encontra-se embasada em Lev Semenovich Vigotsky, Jean Piaget e Paulo Freire. E aos objetivos, visam:

Garantir aos alunos resultados satisfatórios no processo ensino aprendizagem, proporcionando-lhes uma educação de qualidade para que estes sejam cidadãos críticos e criativos, com atitudes e princípios éticos e morais definidos, sendo capazes de transformar a sociedade e em particular o espaço onde estão inseridos, exercendo sua cidadania de forma consciente e participativa. (ABAETETUBA, 2013, p. 32)

Quanto as metas o Projeto Político Pedagógico (2013, p.33) sinaliza para:

Reduzir a taxa de abandono da escola em 30% em dois anos no Ensino fundamental;
Elevar o IDEB da escola em 15% em dois anos;
Envolver 100% dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.
Reduzir as taxas de evasão e reprovação em 50%, dando uma atenção especial ao EJA.

Assim, verifica-se que as metas citadas no documento e projetadas para EJA não foram atingidas, pois as turmas foram desativadas.

Apesar do documento retratar os anseios e os objetivos da comunidade local quanto a questão educacional, observa-se que existem lacunas no documento que indicam que este encontra-se inconcluso, não foi identificado registro descritivo da forma como ocorreu o processo de construção do mesmo.

Outro ponto importante que sugere reflexão, refere-se à ausência do plano de trabalho direcionado a proposta de educação inclusiva e diretrizes pedagógicas, objetivos e ações do Projeto Político Pedagógico.

Todo projeto político pedagógico, deve se revestir em instrumento que aponta para a organização do ensino, possibilitando elevar a qualidade do trabalho, a LBI, no art.28, inciso III reforça a importância do documento e comenta que a escola deve providenciar este instrumento, assim ressalta:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua cidadania (BRASIL,2015, p.07).

Quanto a formação docente, não foi possível identificar referências no PPP sobre como a instituição conduz a política de formação de seus profissionais.

No que se refere a concepção de avaliação, a comunidade escolar traduz a seguinte proposição:

Um processo que deve ser contínuo, sistemático, de aprendizagem, de reflexão, de diálogo, considerando todo o momento como de construção de conhecimento. Além disso, deve ser considerada como um instrumento que pode ser utilizado sob várias formas, ou seja, não adotando modelos ou priorizando um tipo. A diversidade de instrumentos vai fornecer ao educador um número maior, como também melhores informações sobre o cotidiano da sala de aula. (ABAETETUBA, 2013, p. 24)

Diante do exposto, percebe-se que a comunidade escolar considera a educação Especial inclusiva como um serviço à parte, separado do ensino comum, assim conclui-se que o documento está em processo de construção, pois foi identificado lacunas em aspectos considerados importantes e não foi possível identificar as diretrizes sobre a política inclusiva. A partir dos dados obtidos in loco e da análise, sobre o trabalho inclusivo da escola EER2, entende-se que a comunidade escolar necessita de formação que possibilite refletir e compreender seu papel no contexto da educação inclusiva.

O contexto da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola (EER2):

A sala de recursos multifuncionais da escola EER2 foi implantada no ano de 2009, segundo informações da senhora Maria Madalena Lima Costa, primeira professora a atuar com estudantes público da educação especial na comunidade escolar.

O espaço do AEE conta com atuação de 02 docentes, uma em cada horário e possuem formação inicial em História e Ciências Naturais (licenciatura); curso de pós-graduação em Educação em Educação Especial Inclusiva/Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial.

No espaço da SRM são atendidos 14 estudantes, distribuídos no turno manhã e tarde e o público é caracterizado por educandos que apresentam: deficiência intelectual, física, visual, surdez, auditiva, baixa visão.

São atendidos 07 alunos no horário da manhã e 07 no turno da tarde. O tempo de atendimento é de quatro horas, duas vezes na semana, no entanto os alunos que residem em localidades distantes frequentam somente um dia na semana, com o tempo de três horas de atendimento e 01aluno que reside longe da escola e frequenta somente o AEE, ou seja, não está incluído no ensino regular (segundo informações da docente da SRM). Os atendimentos ocorrem com predominância de forma individual.

Quanto a estrutura física da SRM é considerada pequena, não é climatizada e ocorre interferência de barulho das salas do ensino regular localizada ao lado. A entrada na sala é acessível e quanto o banheiro é espaçoso e adaptado, situa-se na parte interna da escola, com uso restrito para o público alvo da educação especial.

Como dificuldades no trabalho, a docente relata falta de recursos diversos para realizar o AEE e as faltas frequentes dos educandos.

Apesar da docente informar que procura sempre desenvolver o trabalho articulado com os demais docentes do ensino regular, intérprete e cuidador, não foi identificado um trabalho pedagógico interdisciplinar e articulado. A família só comparece quando é

convocada para tratar de assunto referente ao educando e não foi identificado projeto do AEE em execução, bem como não foi relatado atividades de visitas no *locus* do ensino regular e nem junto a família.

O atendimento Educacional Especializado na Escola (EI3): um recorte da realidade das escolas do Campo (ilhas).

A escola EI3 encontra-se localizada na área Rural/Campo (região das Ilhas), mais precisamente no rio Arumanduba, localidade que possui uma população estimada em 2.600 pessoas distribuídas em 244 famílias, cujas bases econômicas estão voltadas para atividade agrícola familiar, cultivo de produtos naturais, comercialização, pesca, entre outros.

A região das ilhas de Abaetetuba é formada por furos e igarapés e constituída de aproximadamente 40.000 pessoas, segundo informações do Movimento dos Moradores das Ilhas e Várzea de Abaetetuba-MORIVA. Nesse sentido, a região conta com 82 unidades educacionais, no entanto apenas 02 escolas públicas municipais possuem Salas de Recursos Multifuncionais implantadas.

O PPP caracteriza a região e o contexto econômico dos moradores da localidade e descreve:

Os ribeirinhos habitantes das margens deste encontram a possibilidade de suprimento de seu alimento básico através de atividades como, por exemplo, a pesca, da mesma forma que esses mesmos indivíduos encontram outros inúmeros meios de garantir o sustento familiar fora deste ambiente natural, em atividades como: cultivo do açaí, trabalhos artesanais, caça, entre outras, sendo algumas destas, representando além do caráter subsistente, um caráter comercial na aquisição de bens materiais elementares (ABAETETUBA, 2012, p.08)

As atividades educacionais foram iniciadas no ano de 1983. O funcionamento, até então, ocorria em casas de professores, ou moradores da comunidade local e nos anos iniciais de funcionamento todas as turmas eram consideradas multiseriadas. Assim, a fundação do prédio escolar próprio ocorreu em 1993.

Atualmente a EI3 está localizada às margens esquerda do Rio Arumanduba, no município de Abaetetuba-Pará. O prédio pertence à Prefeitura Municipal de Abaetetuba, conforme a figura 14:



Figura 14-Estrutura física da Escola EI3.

A instituição encontra-se localizada às margens do Rio Arumanduba, na região das ilhas de Abaetetuba e funciona nos turnos matutino e vespertino. Atende um total de 195 estudantes matriculados, sendo 41 na Educação Infantil e 154 no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do total de estudantes matriculados, 04 são considerados público alvo da educação especial atendidos na SRM. Ressalta-se que a escola não possui turma de EJA.

O quadro administrativo é composto de 20 funcionários, incluindo 01 Diretor, 07 Técnicos Administrativos, 12 Docentes lotados no ensino regular, incluindo a docente da Sala de Recursos Multifuncional e 01 cuidadora.

A estrutura física é considerada de médio porte, constituída de 06 Salas de aula, 01 Sala de diretoria, 01 Secretaria, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, 01 pequena biblioteca, banheiro com rampa e com alargamento de portas, de acesso restrito comum, Pátio coberto, 01 copa cozinha e 01 sala depósito.

O Projeto Político Pedagógico da escola, encontra-se desatualizado em relação ao tempo de efetivação, pois refere-se ao período de 2012 a 2013. O documento possui 49 páginas e quanto aos itens que compõem: introdução, dimensão administrativa, aspectos geográficos, diagnóstico, organização curricular, metodologia, planejamento, avaliação da aprendizagem, organização do tempo escolar, formação continuada, serviços técnicos pedagógicos, relação escola-família, conselho escolar, serviço especializado, fundamentação teórica, conceito de educação, missão, objetivos, metas, acompanhamento e avaliação, cronograma e referências.

A linha filosófica da escola está fundamentada nas concepções de Freire, Gardner, Jussara Hofmann e Bolívar e no PPP a educação é considerada como processo coletivo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Apoia o pensamento de que a escola deve ser uma família que contribui para o desenvolvimento social do educando e a aprendizagem decorre na interação social. A gestão deve ser democrática e participativa e entende-se o currículo como um processo que deve ser vivenciado nas relações, experiências e avaliação como um processo contínuo, sistemático de aprendizagem, de reflexão, de diálogo baseada no diálogo.

De forma geral, apesar de necessitar de atualização, o documento encontra-se bem estruturado e retrata a intenção da instituição em primar pelos princípios da participação, interação social e do diálogo, pois Damasceno (2010, p.168), observa sobre o planejamento escolar, “não há dúvida sobre a orientação de que se desenvolva de maneira participativa, ampliando o processo de organização ao descentralizar-se, apontando a participação de outros agentes, como pais e comunidade, no processo da organização escolar”.

Um aspecto importante verificado no PPP diz respeito ao AEE. O documento considera este atendimento importante no trabalho da escola e descreve as diretrizes básicas do atendimento, como o horário, no qual frisa que deve ser oposto da classe comum e o número de vezes por semana, considerando 02 ou 03 vezes; o número de alunos por turma, variáveis, entre 05 a 10, no máximo e os atendimentos individuais ou em grupos de até 02 alunos, levando em consideração as necessidades específicas dos mesmos.

Quanto as normas de funcionamento do AEE, contidas no PPP, observa-se que a prática do atendimento nesta SRM contraria essas orientações, bem como as diretrizes oriundas da SEMEC, pois foi informado pela docente que dois estudantes recebem o atendimento no mesmo horário de aula do ensino regular duas vezes por semana em duas horas de tempo e dois alunos frequentam somente o AEE devido apresentar comportamento agressivo.

A SEMEC é clara quanto ao atendimento na SRM: “O atendimento será ofertado semanalmente, no horário oposto ao que o aluno frequenta no Ensino Regular, no mínimo três (03) vezes por semana, com duração de no mínimo 2 horas” (ABAETETUBA, 2010, p.15).

Quanto ao trabalho pedagógico, a docente DI3, relata sobre sua percepção em relação a visão dos docentes do ensino regular:

Para a maioria das pessoas na escola, o AEE é visto como reforço escolar. Que digamos como se fosse o meu papel ensinar aquele aluno a ler e escrever. Coisas que deveria ser a professora lá que estivesse focando de fato nisso e aqui eu poderia estar trabalhando outras necessidades daquele aluno para que ele pudesse melhorar lá na sala de aula (DI3, 2016)

E sobre os recursos e atividades previstos para o AEE, o Projeto Pedagógico da escola pontua:

A programação pedagógica consiste em trabalhar a psicomotricidade, educação psicomotora, cognição, atenção, raciocínio, conceituação, linguagem, expressão livre através das artes plásticas, expressão musical e corporal e o desenvolvimento afetivo – emocional.

As atividades devem ser compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na série e turma que frequenta, utilizando materiais didáticos variados, como:

Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógicas e pensamento;

Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com simbologias gráficas (ABAETETUBA, 2012, p.37).

O Projeto Pedagógico sugere atividades e recursos voltados para prática do reforço escolar, este aspecto foi identificado no decorrer da pesquisa em *locus*, porém não é este o formato pensado, tanto pela política Nacional como por diferentes autores que defendem o atendimento especializado. Sabe-se que o AEE deve atuar de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino regular, mas não substitutivas ao ensino comum e devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula deste mesmo ensino.

A estrutura do documento apresenta boa sistematização e clareza na linguagem quanto aos propósitos para com o trabalho educacional. Percebe-se que as diretrizes contidas no PPP apontam para intenção inclusiva, sendo necessário trabalhar com a comunidade escolar e local a formação direcionada para a inclusão, na compreensão de todos os seus aspectos para que de fato a escola apresente uma proposta que esteja afinada com os princípios de uma educação inclusiva e colabore para protagonizar sua concretização.

O contexto da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola (EI3):

Sobre a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola EI3, não foi possível obter informação referente ao ano de implantação da mesma e quanto a sua estrutura física, funciona no espaço de uma sala de aula do ensino comum. A Sala é espaçosa e arejada, não há energia elétrica, somente gerador que funciona esporadicamente.

Quanto a lotação docente, foi identificada apenas uma docente que atende no horário da manhã. A mesma possui formação inicial em Letras (licenciatura) e não tem curso de pós-graduação, porém possui curso de aperfeiçoamento na área da educação especial.

São atendidos 04 alunos, distribuídos no turno matutino e o público-alvo da educação especial é caracterizado por educandos que apresentam: deficiência intelectual, física e altas habilidades.

O tempo de atendimento ocorre em duas horas e meia ou três por semana. O AEE é realizado tanto de forma individual, como em grupo. 02 alunos são atendidos no mesmo horário do ensino regular e 02 frequentam somente o AEE. Ressalta-se que os educandos

apresentam muitas ausências nos atendimentos, principalmente devido a constante interrupção no convênio do transporte escolar fornecido pela SEMEC ou pela SEDUC.

Observa-se que, sobre o planejamento, não foi identificado registro do atendimento dos estudantes. A docente considera o instrumental do PDI muito extenso para ser utilizado. Quanto aos projetos, ou trabalho de formação desenvolvidos pela comunidade escolar a docente DI3, afirma que não ocorrem, assim como o trabalho articulado e nesse caso, ao ser interrogada sobre os encontros para o diálogo entre os docentes do AEE e do ensino comum, comenta referindo-se ao processo da avaliação da aprendizagem no ensino regular e acrescenta “ não acontece, pois quando é relatório, ele faz sozinho, quando é avaliação ele faz sozinho e fica por isso mesmo” (DI3).

As ações articuladas são comprometidas por falta do planejamento coletivo e do trabalho interdisciplinar no AEE. A interação com a família ocorre de forma esporádica, somente quando a mesma é convocada e quando precisa conversar a respeito do educando. Quanto ao trabalho intersetorial não foi identificado, pois a comunidade escolar não se sente responsável por esta ação inclusiva.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ABAETETUBA/PÁ

As mudanças no âmbito da educação especial inclusiva, diante do contexto educacional demandam novos desafios à formação docente para o atendimento das necessidades educacionais relacionadas ao público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, Mantoan (2006) comenta que um dos pontos importantes no processo da inclusão diz respeito a formação dos profissionais da educação. Essa formação não se resume aos docentes, é claro que cada profissional possui as especificidades de suas atribuições na escola, porém todos são responsáveis a partir de sua competência, para a formação do estudante. A propósito, a autora apresenta relevante contribuição para reflexão sobre o assunto em questão:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunato em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitação do curso de pedagogia (MANTOAN, 2006, p. 58).

A formação docente, tanto inicial como continuada, constitui-se a partir dos anos de 1990, em uma das mais importantes políticas defendidas como condição para o avanço do processo de inclusão educacional com qualidade. Nesse sentido, inúmeros dispositivos legais e referenciais teóricos salientam a formação docente e o atendimento educacional especializado na modalidade da educação especial.

A LDB, lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, reitera quanto a formação docente e reporta-se ao artigo 59, ao propor que os Sistemas de Ensino devem assegurar aos educandos público da educação especial: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.25).

Outro documento importante nesta discussão é a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no qual a formação docente é tratada da seguinte forma:

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, 2008, p. 17).

Ainda, quanto as diretrizes da Política Nacional (2008), a formação exigida ao docente, segundo o documento em questão, deve possibilitar sua atuação em diferentes

contextose permitir atuação na intersetorialidade para a implementação das políticas públicas, nesse caso, requer também conhecimentos em gestão de sistemas educacionais inclusivos para desenvolver projetos e parcerias com diferentes áreas, promovendo os atendimentos necessários que o público-alvo da educação especial necessite.

A Resolução nº 04/2009, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, também cita que para atuar no AEE o docente deve possuir “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 01).

Já o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe do Atendimento Educacional Especializado, ao se referir ao apoio técnico e financeiro prestados pela União aos sistemas públicos de ensino, cita entre outras ações a formação tanto para os docentes, quanto aos demais profissionais da educação, conforme consta no art.5º da legislação:

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

IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p.01).

No conjunto de exigências relacionadas ao trabalho docente, o Relatório sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (2006, p. 157) considera que:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Com a determinação da Lei nº 9.394/96, a formação inicial dos docentes, no Art. 62. é descrita da seguinte forma “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL,1996, p.23). A lei magna da educação ainda esclarece sobre a forma como poderá ocorrer esta formação, assim:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, p.23).

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e orienta para definição do currículo necessário a competência docente, prevendo inclusive o trabalho pedagógico voltado para o público da Educação Especial.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e

Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p.03).

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), no Art. 13. As orientações curriculares da formação inicial do docente para trabalhar na educação básica, devem estar voltadas tanto para a docência, como a gestão educacional, incluindo os processos educativos escolares e não escolares da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional.

No que se refere a formação continuada dos profissionais do magistério as diretrizes curriculares (2015, p.13 e 14), esclarecem:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

E ainda acrescenta:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação

Diferentes documentos norteadores da educação inclusiva e formação docente recomendam que esta formação esteja em consonância com os resultados pretendidos, que seja primordial aos profissionais compreender seu papel no contexto escolar, frente ao desafio de educar.

Apesar do dispositivo legal apontar a Educação Especial como uma das modalidades que devem ser contempladas na formação inicial e continuada dos profissionais para exercer a docência, a realidade sobre a efetivação dessa política é palco de muitas discussões, principalmente no município *locus* deste estudo, nesse sentido a Coordenação de Educação Especial se posiciona:

Com relação a formação inicial, as universidades precisam repensar seus currículos, pois existe uma enorme lacuna para essa necessidade, os próprios professores universitários desconhecem a realidade desse público.

Em todas as esferas ainda existe um déficit muito grande com relação a formação continuada desses professores. A oferta do MEC é muito pouca e quando são dadas é a distância, com número insuficiente de vagas ou em finais de semana. Com relação as parcerias com o Estado os professores da rede municipal não são contemplados. Na rede municipal ainda há pouco investimento que vise essa formação (CSEE, 2016).

Diante desta realidade, sabe-se que os docentes buscam como podem diferentes formas de adquirir conhecimentos na área para desenvolver o trabalho com qualidade. Segundo Candau (2003), os docentes realizam formação promovidas por instituições particulares, pelas próprias secretarias de educação e pelas universidades para realizar cursos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Uma questão importante quando se discute a formação docente é atentar não somente para a questão da oferta, mas sobretudo para a qualidade dos cursos que são oferecidos aos estudantes de graduação e profissionais que já atuam na educação, tanto na formação inicial como continuada, pois a qualidade pode comprometer seriamente a prática do profissional.

Na rede municipal de ensino de Abaetetuba a dificuldade para a efetivar o processo de inclusão, segundo a opinião da Coordenação do Setor de Educação Especial da SEMEC em Abaetetuba, perpassa, sobretudo pela formação dos docentes, assim a mesma comenta: “O professor tem boa vontade, mas lhe falta referencial teórico sobre o público da educação especial, sobre metodologias de como trabalhar com esse público” (CSEE, 2016).

As formações promovidas pela SEMEC, com o objetivo de capacitar os profissionais da Educação Especial, são consideradas pelos professores como “aligeiradas, fragmentadas e descontínuas, por apresentar carga horária curta e geralmente ocorrem por meio de seminários, palestras, oficinas e encontros. A docente da escola EER2 comenta a questão:

Porque eu preciso de um curso de braille e que as vezes não tenho condições de pagar e isso fica, assim uma angústia para mim [...] muitas vezes as formações não propõem algo assim maior, são aquelas oficinas relâmpago sabe. Ai a gente procura aprender aquilo assim rápido e eu queria que fosse uma formação mais duradoura. É importante sim e ajuda muito a gente (DER2, 2016).

Sobre a política de formação docente da rede de ensino, não foi identificada, no decorrer deste estudo uma política traduzida em um plano de trabalho específico e estruturado pela SEMEC para a formação continuada dos profissionais da educação especial e do ensino regular que possibilite a oferta de cursos como um programa de formação continuada sistematizado, pois como reiterou a Coordenadora “Na rede municipal ainda há pouco investimento que vise essa formação” (CSEE, 2016), a docente DS1 confirma a situação quando comenta que não se sente preparada para trabalhar conforme as exigências da Política Nacional:

A gente tem muita dificuldade com um público alvo que a gente não tem formação, que não tem conhecimento e...vou te dar um exemplo, a gente gostaria muito de ter uma formação sobre libras tátil por conta da nossa aluna cega e mesmo com tanto conhecimento, mesmo assim eu ainda não me sinto, assim segura, pois eu posso estar fazendo o meu trabalho assim desse jeito, mas eu posso estar errada (DS1, 2017).

A atuação docente na área da Educação Especial exige dos profissionais com habilidade para trabalhar e conviver com a diversidade e que estes possam criar situações e estratégias pedagógicas que propiciem ambientes de aprendizagem, fator primordial à concretização da inclusão. Nesta perspectiva, segundo a entrevista com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC, acrescenta que:

Apesar dos avanços, principalmente com referência a projetos que visem a permanência e o sucesso deste público na escola, acredito que ainda há muita coisa a ser feita, principalmente com relação a formação dos profissionais da educação para trabalharem com esse público (CSEE, 2016).

Percebe-se nas palavras da Coordenação que embora haja um esforço da equipe de Educação Especial da SEMEC em desenvolver ações diversas de formação continuada e que estejam em consonância com a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estas tem refletido timidamente na prática docente do AEE:

[...] ao longo de todos esses anos a gente vem implementando formação, então os professores que não tem condições de trabalhar deve estar faltando alguma coisa ...ne? Será que esses cursos estão servindo para eles colocarem em prática ou é só mais um certificado a mais? Será que eu aprendo realmente? Eu fico me perguntando porque é o nosso fazer, então eu tenho que ter consciência que uma hora ou outra... (CSEE, 2016).

Identifica-se que apesar dos docentes do AEE nas escolas ES1, EER2 e EI3 participarem frequentemente de cursos de formação e ainda possuem anos na Educação Especial, os mesmos encontram dificuldades diversas para realizar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais:

Enfrentamos dificuldades por exemplo em relação a recursos, espaço físico, quantidade de alunos, o próprio apoio da escola e ainda precisamos de mais formação, principalmente para surdocegueira e autismo (DS1, 2016).

Falta máquina braille, não tenho reglete, o aluno que não foi estimulado a comunicação de libras, alunos que faltam muito, e a formação que é essencial (DER2, 2016).

Na verdade, eu foco nas deficiências que eu tenho aqui. Que eu estou atendendo, mas eu acho que se eu recebesse um aluno autista eu não saberia trabalhar e com certeza eu tenho que melhorar muito e só esses cursos que a SEMEC oferece não é suficiente (DI3, 2016)

Mantoan (2001, p.118), no entanto, analisa essa situação e comenta que os docentes realmente necessitam estar em permanente processo de formação e observa:

Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiências ou dificuldades de aprender por outras incontáveis causas referem-se, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.

Enquanto os docentes das escolas ES1, EER2 e EI3 comentam sobre distanciamento da SEMEC e afirmam que as formações atendem em parte suas necessidades e anseios profissionais. Por outro lado, os mesmos buscam formação por conta própria realizando cursos, inclusive particular, não esperam que este seja viabilizado somente pela rede municipal de ensino.

No levantamento estatístico das matrículas do público-alvo da educação especial na rede de ensino, foi identificado predominância de estudantes que apresentam Deficiência Intelectual. No entanto, a ênfase nas ações de formação continuada para os docentes do AEE está voltada para a deficiência auditiva. Esta constatação é reafirmada pela reivindicação dos docentes para que seja diversificado os cursos de formação, de forma a subsidiar o trabalho com os estudantes que apresentam outras deficiências.

Diante desta discussão sobre formação docente, questiona-se: é possível uma política de formação que atenda uma demanda tão ampla de necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial?

Este ideal de formação, é contemplado na narrativa da docente da escola EER2. “A gente que trabalha com todo esse público alvo, todas são importantes, todas as temáticas são importantes para quem trabalha com tudo” (DER2, 2016)

Também se verifica nas escolas a prática de grupos de diálogo sobre os alunos atendidos (estudo de caso), é muito comum esta prática entre os docentes lotados no AEE da

rede municipal de ensino, contudo observa-se que esta prática pedagógica ocorre de forma esporádica, justificada pelos desencontros nos horários dos profissionais. E quanto a organização do tempo a Coordenadora do Setor propõe:

Eu acho que todo professor de educação especial deveria ter duzentas horas em uma só escola [...] porque vai facilitar o acompanhamento com as famílias. O professor vai ter uma visão geral, vai ter mais tempo. Do que está aqui e em Barcarena, aqui e em Igarapé-Miri, aqui e no estado. Isso atrapalha muito...muito mesmo, eu vejo como uma coisa que atrapalha demais (CSEE, 2016).

É evidente, contudo, que não se deve responsabilizar apenas o docente e sua formação profissional pelo bom desempenho dos estudantes nas escolas e pelo sucesso no processo de inclusão escolar, mas é importante repensar as políticas educacionais e a organização no cotidiano escolar. Nesse sentido, a Coordenação do Setor de Educação Especial pontua: “Acredito que todos nós temos responsabilidades: o governo, a escola, a família e toda sua comunidade” (CSEE, 2016).

A formação em contexto é muito importante e nesse sentido, concordo com o pensamento de Perrenoud (2002) quando discute a importância do contexto escolar como *locus* de formação que permite ao professor vivenciar situações que propiciam a reflexão e a tomada de decisões para a reestruturação de sua prática pedagógica. Assim, a formação docente para atuação no AEE deve ser processo contínuo no exercício da profissão e associado a realidade educacional.

Nesse cenário descrito de formação coletiva, torna-se imprescindível a atuação da Coordenação pedagógica da escola, pois:

É com esse entendimento que olhamos para a função do coordenador pedagógico, principalmente ao assumirmos que esse profissional pode ser o articulador ou mediador de estratégias de ação que a reflexão e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre essa ação dentro do ambiente escolar (OLIVEIRA, 2009, p.18).

Oliveira (2007, p. 10) argumenta sobre a importância de uma “concepção mais abrangente na formação do educador que transite com os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas de conhecimento [...]” e de um ambiente adaptado às necessidades dos educandos.

Quanto aos cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA, os quais mais se destacaram encontra-se:

O Encontro de Educação Especial é um evento que ocorre no município anualmente, é direcionado aos profissionais da educação e organizado de forma integrada por diferentes instituições que trabalham em prol da educação especial no município, inclusive com a participação dos docentes da Educação Especial na definição das temáticas, tanto das palestras, como das oficinas relacionadas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 05-Encontro de educação especial em Abaetetuba/PA.

ENCONTROS ANUAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA	
ANO	TEMÁTICA
2000	I Os Valores Proclamados e os Valores Reais da Educação Especial;
2001	II Fracasso Escolar;
2002	III Desconstruindo Práticas que segregam;
2003	IV Inclusão Escolar: Compromisso de Todos;
2004	V Educação para todos: Ressignificando o Espaço Escolar;
2005	VI Educação para a Diversidade: Novas concepções, Novas atitudes;
2006	VII Inclusão: do cotidiano escolar à implementação das Políticas Públicas;
2007	VIII O Protagonismo da Escola no processo de Inclusão;
2008	IX Inclusão Escolar: Direitos Humanos e Social;
2009	X Diversidade: o desafio das diferenças na escola;
2010	XI A Educação Inclusiva no Cenário atual da Escola;
2011	XII Educação Inclusiva, uma responsabilidade coletiva do Sistema Educacional;
2012	XIII Inclusão escolar: vivência e concretização da função social da escola. Tempo de recriar, tempo de incluir;
2013	XIV Educação Inclusiva e Valorização da Escola Pública;
2014	XV Políticas Públicas e Cidadania;
2015	XVI Refletindo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
2016	XVII Inclusão e Renovação da escola: das políticas públicas às práticas educacionais;
2017	XVIII Educação Inclusiva e Emancipação

Este evento de formação propõe momentos de reflexão sobre os avanços e os impasses no processo de inclusão no município e as oficinas oferecidas aos profissionais da educação estão relacionadas às temáticas do encontro. Porém, como o mesmo não se restringe ao município de Abaetetuba, pois participam educadores de municípios vizinhos; as vagas ofertadas são poucas em relação a demanda de participantes, principalmente considerando os docentes lotados no ensino regular que tem estudante público-alvo da Educação Especial incluído na turma.

Outra formação significativa direcionada para os docentes do AEE foi o Curso Educar na Diversidade, ofertado pelo MEC/SEDUC/UTEE, com cedência de vagas para docentes da rede municipal de ensino. A formação ocorreu no período de 2006/2007, com carga horária de 220 horas. O programa teve como objetivo a formação de professores, técnicos e gestores da capital e interior do estado, para a educação inclusiva.

No município de Abaetetuba, o Programa atingiu um número reduzido de docentes da rede municipal de ensino e foi desenvolvido por meio de um único fascículo, subdividido em 4 módulos: Módulo I – Projeto Educar na Diversidade; Módulo II – O Enfoque da Educação Inclusiva; Módulo III – Construindo Escolas Para a Diversidade; Módulo 4 – Aulas Inclusivas.

No período de 2009 a 2015, foram desenvolvidas diversas atividades de formação continuada para os profissionais da rede de ensino e conduzidas pelo Setor de Educação Especial/SEMEC, o quadro abaixo cita parte das atividades desenvolvidas:

Quadro 06 - Formação continuada sobre educação especial em Abaetetuba/PA.

ANO	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
2009	Formação sobre a Nova Política Nacional de Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Formação sobre Desenvolvimento Humano; Formação sobre Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial;
2010	Formação continuada para os Professores da Educação Infantil/Creche: Concepções do Desenvolvimento Infantil: Teorias de Piaget e Vigotsky; Legislação Decreto nº 6.571/2008 (Institucionalização do AEE); Orientações para a construção dos Projetos das Salas de Recursos Multifuncionais e Elaboração da Ficha de Acompanhamento do aluno para 2010; Formação Continuada para os docentes da Educação Especial, coordenadores pedagógicos, diretores e professores do ensino regular cuja escola executa o Projeto Professor Cuidador; Formação sobre Construção do Plano Individual do Aluno matriculado no AEE; Orientações Metodológicas;
2011	Formação aos docentes, tema: Estruturando o AEE; Seminário de Educação Profissional: A Educação Especial na Defesa de Direitos ao Mercado de Trabalho; Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla na APAE; Formação sobre Desenvolvimento da sexualidade nas Pessoas com Deficiência;
2012	Formação para Professores cuidadores, do ensino regular e coordenadores pedagógicos; Temáticas: orientações a respeito do projeto professor cuidador; práticas pedagógicas inclusivas; práticas pedagógicas e tecnológicas na educação inclusiva; Formação continuada sobre o público alvo da Educação especial (oficinas pedagógicas).
2015	II Simpósio Municipal da Síndrome de Williams Beuren;

Uma importante formação que envolveu docentes que atuam na educação especial da rede municipal de ensino foi o curso de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em formato de especialização, este ocorreu na modalidade à distância, desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR, no período de 2011/2013. O curso foi ofertado por meio de convênio entre o MEC/SEESP e as universidades estaduais e federais, como parte das ações de formação da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação-RENAFOR.

Também foram destinadas vagas para os docentes que atuam na educação especial em cursos ministrados pela Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA e a Universidade Federal do Pará -UFPA. Sobre esta política de formação a Coordenação do Setor de Educação Especial comenta:

Porque nós fornecemos formação em AEE, através da UFRA, depois houve só sobre práticas tecnológicas, englobava todas as deficiências, também pela UFPA, dos vox voltado para cegos. Então...cursos apoiados por instituições de renome, ...que é a UFRA... né? Dentro do RENAFOR (CSEE/2016).

O plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba- PCCR se manifesta sobre a formação dos docentes e cita:

Art. 27. A qualificação profissional, visando à valorização do servidor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria

Municipal de Educação ou por solicitação dos servidores atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento.

E ainda acrescenta:

Art. 28. O processo de Qualificação Profissional ocorrerá por iniciativa do Governo, através da Secretaria Municipal de Educação mediante convênio, ou por iniciativa do próprio servidor [...]

III – formação continuada dos Trabalhadores em Educação;

Observar que os professores do AEE realizam formação para os professores do ensino regular e demais integrantes da escola, bem como a equipe de educação especial (ABAETETUBA, 2009, p.41).

Prieto comenta sobre a responsabilidade e o dever dos sistemas educacionais e dos órgãos do governo ligados à educação, na oferta de formação aos profissionais da educação:

Deve ser um compromisso dos sistemas de ensino com a qualidade do ensino que, nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

Assim, o investimento na formação docente é essencial na resignificação da prática docente e apontada como um dos fatores que pode contribuir para um trabalho de qualidade no contexto da educação inclusiva. Dessa maneira, é fundamental que as ações de formação promovidas pelos sistemas de ensino considerem as reais necessidades dos profissionais da educação.

6.1 O Docente do AEE e os Dilemas da Formação Multiprofissional e Atuação Multifuncional: Os Dispositivos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Questão

Ao adentrar no mérito das discussões sobre a formação e atuação Docente na SRM, principalmente sobre a concepção de formação que vem sendo propagada pela Política Nacional de Educação Especial (2008), bem como pelos demais dispositivos posteriores que tratam do assunto em questão, é importante perceber como encontra-se caracterizado o perfil deste profissional proposto nos dispositivos legais e as tramas de sua formação e atuação para então poder situar essa questão no contexto *locus* desta pesquisa, que é um recorte de um contexto mais amplo.

Percebe-se que os documentos oficiais, principalmente a Política Nacional na perspectiva inclusiva vem contribuindo para reforçar a ideia de um docente multiprofissional, uma vez que propõe ações considerando diferentes enfoques de atuações profissionais para o docente da educação especial.

Nesse sentido, este item busca instigar a reflexão crítica sobre as proposições dos dispositivos legais quanto a formação e atuação dos profissionais para a Educação Inclusiva, destacando o profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da rede municipal de ensino em Abaetetuba/PA.

Na análise dos dispositivos legais sobre a Educação Especial inclusiva, aprovados a partir de 2008, até os dias atuais, identifica-se certa prerrogativa ao docente do AEE e ao mesmo tempo esse profissional sofre com os dilemas da obscuridade contidas nas legislações quanto a sua formação e atribuições em comparação com os demais profissionais que atuam na educação especial. A indefinição quanto as atribuições dos docentes, tem acarretado,

dentre outras situações, a descaracterização do profissional, próprio atendimento educacional especializado, a sobrecarga de trabalho e de responsabilização pelo desempenho dos estudantes público-alvo da educação especial.

Sobre o docente de Educação Especial, mencionado pela Política de Educação Especial em comparação com as atribuições do docente do AEE, o documento aponta para um profissional com diferentes vertentes de formação e atuação. No entanto, considera-se que este último possa assumir o papel de intermediador da política de inclusão na escola, tendo em vista que, dentre suas atribuições, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, p. 02), observa que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

As atribuições do professor de Educação Especial ou professor do AEE, de acordo com documentos importantes sobre a política inclusiva expressos tanto na resolução nº 04/2009, como na Política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008), sugerem uma formação “multiprofissional”, para atuação “multifuncional” quando se refere aos conhecimentos específicos na área e frente ao atendimento de distintas demandas do público-alvo da educação especial, além da atuação em diferentes ambientes escolares e não escolares como é facilmente identificado nos incisos do art.13 da Resolução nº 04/2009 e na Política Nacional:

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 da educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p.18).

A concepção de atuação docente apontada pela Política Nacional (2008) está pautada em um perfil profissional que deve ser capaz de atuar em diferentes espaços e contextos, pois esse profissional ora é o docente, ora é o gestor dessa política na escola e ora é o técnico que orienta o uso de recursos para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Nesse sentido, a docente da escola EI3 diz: “A gente não consegue ser esse multiprofissional que a lei diz que deveríamos ser”.

Verificando as diretrizes definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, percebe-se a ênfase e a preocupação de que os estudantes estejam na escola e prioritariamente no ensino regular, bem como na utilização dos recursos e técnicas necessárias para a sua aprendizagem, ou seja, frisa-se o ensino de técnicas específicas para a deficiência do educando, porém quanto ao detalhamento para a instrumentalização destes recursos, percebe-se que o documento deixa lacunas.

Tais indicações contribuem para a falta de entendimento sobre quem é o professor de Educação Especial na atual política, tendo em vista que esse profissional ora é o especialista que precisa ter conhecimentos específicos da área para atender as necessidades educacionais do público-alvo, ora é o generalista que atuará tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão de sistemas educacionais inclusivos, envolvendo as questões técnicas.

O conceito “generalista” utilizado por Prieto (2006) e Baptista (2011), abrange atribuições para o docente do AEE que vão além das salas de recursos multifuncionais e estendem-se para a efetivação da política no interior da escola, inclusive para espaços não escolares. Esses autores defendem o docente generalista na Educação Especial por acreditarem que somente esse perfil profissional poderá intermediar e concretizar a política inclusiva nas escolas.

A discussão sobre o professor gestor possui embasamento nas atribuições destinadas ao professor do AEE que dentre suas funções, deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Como observa-se na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, uma das atribuições destacadas é “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (BRASIL, 2009, p. 3).

Segundo a Política Nacional e a Resolução nº04/2009, cabe ao docente intermediar a política de inclusão e o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno da Educação Especial. Diante desta questão, pode-se afirmar que a política Nacional privilegia o caráter instrumental, de técnicas e estratégias da educação em detrimento da escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

Percebe-se no contexto educacional que há um certo conflito sobre as diretrizes da Política Nacional e o que de fato é implementado nas escolas, favorecendo a indefinição sobre a identidade do profissional do AEE e certa confusão conceitual entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, diluindo-se as responsabilidades profissionais na área.

Diante desta situação a docente DI3 se manifesta:

Se eu recebo um aluno com deficiência intelectual, posso atender porque já fiz cursos sobre, mas se eu receber um aluno com autismo, eu não tenho formação; praticamente nenhuma experiência com aluno autista. Eu não sei se vou conseguir trabalhar. Eu me sinto frustrada diante disso. É triste ainda não ser reconhecido. E tem gente que acha que temos que ser capaz de fazer tudo ao mesmo tempo. (DI3, 2016)

Nesse sentido, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva situa-se nas adequações das novas exigências do mercado de trabalho e, ao ser a viabilizadora das diretrizes para o *slogan* “educação para todos”, nas atuais condições, esta permite o ajustamento do público da Educação Especial aos moldes exigidos pela sociedade capitalista, ou seja, a educação tem sido realmente para “todos”? E o profissional, será que consegue atender todos os educandos, conforme as demandas que suas necessidades educacionais requerem e com qualidade diante do atual contexto educacional?

Compreende-se que o *locus* de atuação dos docentes da Educação Especial, privilegiado na política atual, é o espaço da sala de recursos multifuncionais que deve funcionar no turno oposto do ensino comum. Contudo, os dados coletados do Censo Escolar sobre a matrícula dos estudantes desta modalidade da educação na rede municipal de ensino em Abaetetuba demonstram que as instituições especializadas ainda representam significativa parcela desse atendimento.

Nesse entrelace de discussões, questiona-se: qual a concepção desse profissional na política de Educação Especial em vigor? A indefinição sobre o seu perfil profissional não seria uma forma estratégica e hegemônica de implementar a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais adaptável às proposições e intenções políticas e econômicas?

Com base nas reflexões, compreende-se que uma das questões que paira sobre a atual política de Educação Especial é a descaracterização desse profissional devido as indefinições de termos utilizados para se referir a modalidade e aos profissionais que atuam na área, assim, verifica-se que a política apresenta-se impregnada de contradições e interpretações dúbias.

É inegável a importância da formação docente, mas há de se ressaltar que, para além de sua qualificação, está a preocupação com as reais condições de trabalho desse profissional em esclarecer as incertezas e as obscuridades por onde transitam as políticas públicas que tentam justificar as mazelas da educação como um problema único e exclusivo da falta de formação dos docentes, além de considerar e rever as possibilidades e os limites na dimensão de sua atuação.

6.2 Caracterização do Perfil Profissional de Formação Inicial e Continuada dos Docentes que Atuam no AEE Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba

Esta etapa do estudo visa apresentar o panorama sobre o perfil de formação inicial e continuada dos docentes lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino no município de Abaetetuba, proceder análise dos dados e identificar as demandas de formação para os mesmos. Esta investigação ocorreu por meio da utilização de questionário de caracterização, conforme o Apêndice B.

Vale ressaltar que os sujeitos participantes deste estudo foram identificados por pseudônimos a fim de preservar suas identidades, destacando-se as seguintes variáveis: idade, sexo, tempo de magistério, tempo de atuação na escola, área de atuação, carga horária de trabalho na escola, formação na graduação, pós-graduação, cursos de extensão e/ou aprofundamento, bem como em ações de formação continuada promovidas pela rede municipal de ensino em que tenha se discutido o processo de inclusão dos estudantes público da educação especial como (cursos e/ou seminários, encontros, fóruns,...), além das observações amplas registradas pelos docentes.

Nesta etapa da pesquisa de campo foram envolvidos de 34 docentes, sendo 27 docentes atuantes no AEE das escolas da área urbana, 05 na área rural (estradas/ramais) e 02 na área rural (ilhas), este número representa 94,4% do universo de 36 docentes lotados no AEE das escolas da rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA.

Como procedimento para o preenchimento do formulário, foi realizado o esclarecimento aos docentes sobre a pesquisa, a finalidade da mesma, bem como o procedimento de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

1. Quanto ao sexo:

Constata-se que dos 34 docentes entrevistados 91,17% é do sexo feminino e 8,82% do sexo masculino. Isso significa que os docentes do sexo masculino estão ocupando estes espaços na educação que anteriormente predominava a presença de docentes do sexo feminino.

2. Idade:

A figura 15 retrata a idade dos docentes lotados no AEE das escolas públicas no município de Abaetetuba:

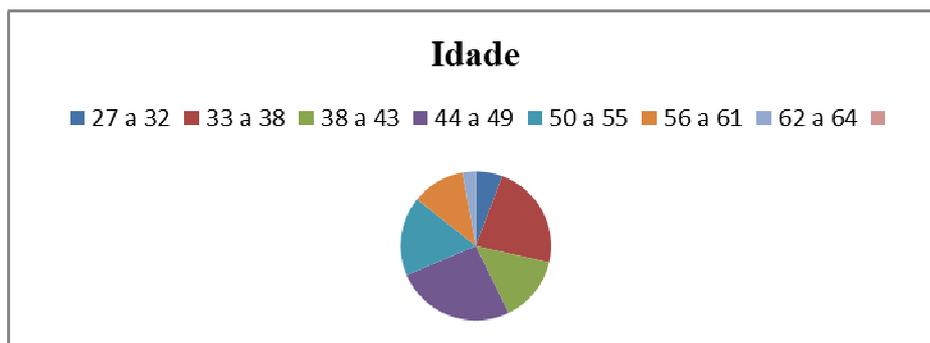


Figura 15 - Idade dos docentes lotados no AEE.

Quanto a idade dos docentes, percebe-se que os profissionais são caracterizados com faixa etária que varia entre 27 a 64 anos, sendo preponderante a faixa etária situada na idade de 44 a 49 anos. Ressalta-se que a idade mais elevada foi identificada no grupo dos docentes que atuam na Sede do município e que o perfil profissional vem se modificando com a inserção de docentes mais jovens. Pois, recordando a realidade no contexto histórico da educação especial no município de Abaetetuba, era frequente a lotação nesses espaços de profissionais que estavam aguardando aposentadoria ou oriundos de processos de readaptação de função.

3. Vínculo empregatício, tempo de trabalho na rede municipal de ensino de Abaetetuba e carga horária no AEE:

Em relação ao vínculo empregatício, um significativo percentual 94,11% ocupa o cargo de Professor Titulado I, na condição de efetivo e com ingresso por meio de concurso público. Apenas 5,88% dos docentes são considerados temporários.

Os docentes do AEE trabalham na rede municipal de ensino, em média de 16 a 25 anos e o menor tempo de trabalho está situado no grupo dos docentes das ilhas (04 anos), os quais, geralmente são vinculados em regime de contrato temporário.

A carga horária trabalho no atendimento especializado é de 20 horas semanais e somente 01 docente da sede do município possui dobra de carga horária (40 horas). Em média é lotado 01 docente por turno nos espaços da Sala de Recursos e apenas 02 escolas na sede do município possuem mais de um profissional por turno no AEE.

4. Atividades profissionais desenvolvidas anteriormente pelos docentes:

Sobre as atividades desenvolvidas anteriormente pelos docentes, 50% afirmaram ter exercido atividades anteriores ao trabalhar no AEE; 16 docentes 47,5% não exerceram atividades anteriores e 01 docente (2,94%) não respondeu o questionário.

Quanto as atividades exercidas, preponderam atividades profissionais de caráter pedagógico como professor e coordenador pedagógico, no entanto, foram relatadas atividades de outras áreas como comércio e de corte e costura. Ainda sobre esse aspecto foi possível identificar que 10 docentes, 29,41% trabalha na Sede do município e exerce outras atividades profissionais em horário oposto ao do AEE.

Na localidade do campo (Estradas e Ramais), somente 01 docente (2,94%) possui outro trabalho no turno oposto. No Campo (Ilhas) os docentes exercem atividades somente na Sala de Recursos.

5. Turno, tempo de atendimento e número de alunos atendidos AEE:

No que se refere ao turno de atuação, os atendimentos em média são equilibrados entre os turnos matutino e vespertino, com exceção de 01 escola nas ilhas em que o atendimento ocorre somente no horário matutino, justificado por ter apenas um docente e a mesma residir na Sede do município e ter que se deslocar diariamente para as ilhas.

Sobre o tempo de atendimento, em média varia de 2 a 4 horas. Quanto a organização do atendimento, ocorre tanto de forma coletiva, quanto individualmente, conforme as especificidades do atendimento dos estudantes de cada SRM.

No que diz respeito ao número de estudantes atendidos, em média, cada docente atende de 04 a 10 estudantes, com planejamento de atendimentos ao longo da semana e de acordo com sua carga horária de trabalho, conforme a portaria nº01/2017- SEMEC.

Foi identificado que o maior número de estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais concentra-se nas escolas da Sede do município, em bairros mais centralizados.

De acordo com as informações dos docentes entrevistados por meio do formulário, foram contabilizados 257 alunos atendidos no AEE. Quanto ao quantitativo, observa-se que parte dos estudantes são matriculados após o cadastro realizado pelo Censo escolar e/ou os educandos migram para os espaços de SRM de outras escolas no meio do ano letivo sem realizar o cancelamento imediato na secretaria da escola, o que, segundo informações do Setor de Educação Especial, dificulta a obtenção de dados precisos.

Sobre a diversidade do público-alvo atendido, observa-se predominância descrita da seguinte forma: na Sede do município: deficiência intelectual, deficiência física e baixa visão; no Campo (Estradas/Ramais): deficiência intelectual e deficiência física; no Campo (ilhas): deficiência intelectual.

Formação inicial dos docentes que atuam no AEE:

Quanto a formação inicial dos 34 docentes entrevistados, apenas 2,94% possui o ensino médio; 97,05% possui o ensino superior (graduação) e o percentual de docentes com pós-graduação (especialização) representa 94,11%. Estes percentuais revelam um nível positivo em relação ao processo de formação inicial dos docentes. A tabela 12 retrata a formação dos mesmos em diferentes localidades (Sede do município e Campo: estradas/ramais e Ilhas):

Tabela 12- Demonstrativo de formação inicial dos docentes do AEE.

LOCALIDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação (Especialização)
Campo (ilhas)	-	02	01
Campo (Estradas e Ramais)	-	05	05
Sede do município	01	26	26
TOTAL	01	33	32

Quanto aos cursos de graduação realizados pelos docentes, considerando as localidades da Sede do município e do Campo (Estradas/Ramais e Ilhas), o maior número de docentes possuem o curso de Pedagogia (44,11%), seguido do curso de Letras 20,58%. Ressalta-se que dos 33 docentes com graduação, apenas 01 não possui Licenciatura. A tabela 13 apresenta a formação docente considerando a graduação:

Tabela 13 - Cursos de graduação realizados pelos docentes lotados no AEE.

CURSOS	ILHAS	ESTRADAS/ RAMAIS	SEDE DO MUNICÍPIO
Educação do Campo	-	01	-
Matemática	01	-	-
Ciências Naturais	-	01	01
Educação Especial Inclusiva	-	-	01
Pedagogia e Matemática	-	-	01
História e geografia	-	-	01
Serviço Social	-	-	01
História	-	01	03
Letras	01	01	05
Pedagogia	-	01	13
TOTAL	02	05	26

Apesar de elevado número de docentes graduados apresentarem concentração na Sede do município, isto se justifica, uma vez que é a localidade que apresenta maior número de docentes lotados no AEE, porém considera-se também relevante o bom nível de formação dos docentes que atuam no Campo, apesar dos desafios em conciliar estudo e trabalho.

No que se refere a especialização, tem-se o seguinte panorama, considerando 32 docentes com Pós-graduação: docentes com cursos de especialização na área de Educação Especial (64,76%). Os cursos informados são denominados como: “Educação Especial”, “Educação Especial com ênfase em Psicopedagogia”, “Psicopedagogia Institucional”, “Interpretação e Tradução de Libras”, “Libras e Educação Inclusiva”, “AEE”, “Psicopedagogia com habilitação em Educação Especial”, “Diversidade e Educação Especial Inclusiva”. Ressalta-se que não foram identificados docentes do AEE que possuem curso de Mestrado.

7. Cursos de Extensão e ou aperfeiçoamento realizados pelos professores do AEE:

Indagados sobre a participação em cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento 94,11% dos docentes afirmaram ter participado de formação nessa categoria, no entanto, 2,94% dos docentes não responderam ao questionário e 2,94% afirmaram que não ter realizado formação. O curso de formação com número significativo de docentes é o de Libras, com 38,23%, seguido dos cursos de “Acessibilidade digital” 29,41%, “Educar na Diversidade” com 17,64% e o curso AEE com 17,64%. No entanto, outros cursos foram citados pelos docentes como: Leitura inclusiva, Práticas Pedagógicas e Tecnológicas, Dos Vox, Braille, Tecnologia Assistiva, Psicomotricidade, Inclusão digital, Deficiência Intelectual, Libras para todos e Orientação/ mobilidade. Esses cursos foram ofertados por meio da rede estadual de educação especial e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

8. Formação continuada, participação em encontros, seminários, cursos, entre outros oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação:

Quanto a participação em atividades de formação continuada, 73,52% dos docentes citaram o Encontro de Educação Especial que é realizado anualmente. O evento é planejado conjuntamente com os docentes e realizado por diversas instituições, inclusive pela SEMEC. Outra formação citada por 23,52% dos docentes foi a Oficina sobre deficiências e práticas pedagógicas, seguindo com o II Seminário de divulgação de direitos da Pessoa com Deficiência apontado por 11,76%. No entanto, foram citados cursos como: Orientações pedagógicas sobre o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), Oficinas de Produção de material didático, Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial, Letramento direcionado aos alunos com deficiência, Seminário sobre Altas Habilidades, Mesa redonda sobre Síndrome de Asperger e Willians, entre outros.

10. Espaço destinado aos docentes do AEE para suas observações quanto a formação e atuação profissional:

Nesta parte do questionário os docentes que atuam no AEE fizeram suas observações quanto a formação e o trabalho desenvolvido, apontando para as seguintes questões:

- Enfrentam entraves para desenvolver o trabalho integrado com os professores do ensino regular, cuidador, bem como com os demais integrantes do contexto escolar devido a incompatibilidade dos horários de trabalho;
- Dificuldades em realizar a avaliação educacional, se sentem inseguros;
- A inassiduidade dos estudantes do AEE, a ausência e o descomprometimento da família na escola com o acompanhamento do trabalho pedagógico são considerados entraves para atingir a qualidade no contexto escolar. Essa situação ocorre em ambos os contextos (Sede e Campo); no entanto, é preponderante nas SRM do Campo;
- Os espaços das salas de recursos são considerados pequenos por parte dos docentes;
- Parte dos equipamentos tecnológicos (computador, impressora, televisão, entre outros), estão danificados e sem funcionamento;
- Foi apontada a necessidade de realizar ações com a família: informações, sensibilização e formação;
- A formação continuada para os docentes é apontada como “aligeirada”;
- Os docentes manifestaram necessidade de formação continuada sobre Libras e Braille; e direcionada para Transtornos Globais do desenvolvimento, Altas Habilidades;
- A política de formação continuada oferecida pela SEMEC não é suficiente para atender a necessidade de formação dos docentes do AEE, diante da diversidade de conhecimentos que os mesmos requerem para desenvolver o trabalho com qualidade;
- Foi apontada dificuldade para realizar o AEE com os alunos que possuem deficiência visual e autismo, devido a carência de recursos para trabalhar com esses estudantes;
- Descentralizar as abordagens temáticas para formação, pois tem ocorrido ênfase para formação em deficiência auditiva (libras);
- Promover formação sobre metodologias pedagógicas direcionadas ao público da educação especial;
- Melhorar os serviços complementares da área da saúde e assistência social aos estudantes público-alvo da educação especial;

- Ofertar de curso básico de Libras pela SEMEC a todos os docentes da rede de ensino;
- Ampliar da oferta de vagas no Encontro de Educação Especial para os docentes do ensino regular;
- Intensificar formação para os gestores e coordenadores pedagógicos sobre o AEE;
- Promover formação com a família dos estudantes do AEE sobre seus “direitos”;

Portanto estes foram os aspectos importantes para a compreensão do perfil de formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas Salas de Recursos da rede municipal de ensino no município de Abaetetuba.

6.3 Olhares, Diálogos e Reflexões Sobre a Prática Docente no AEE: Resultados e Discussões

Esta etapa da pesquisa consta de observações e entrevistas semiestruturadas no cotidiano das escolas ES1, EER2 e EI3, conforme os Apêndices C e D. Teve como objetivo analisar a formação inicial e continuada dos docentes lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas municipais, bem como verificar as implicações desta formação na prática pedagógica dos docentes desenvolvida nestes ambientes educacionais.

O estudo permitiu, ainda, revelar os desafios e limites do atendimento educacional especializado impostos pela realidade das SRM no contexto escolar da rede pública municipal de Abaetetuba, no estado do Pará.

Nesse sentido, apresenta-se as análises construídas a partir da sistematização e tratamento dos dados coletados na entrevista semiestruturada envolvendo três docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado, sendo uma docente que trabalha em SRM da Sede do município (DS1) e duas do Campo: (DER2) e (DI3), além de uma Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC (CSEE).

As Escolas selecionadas foram inseridas em critérios que atendessem o maior número de estudantes de cada localidade e que atendessem o público alvo da educação especial diversificado. A tabela 14, apresenta-se a caracterização dos participantes da entrevista semiestruturada:

Tabela 14 - Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada.

DOCENTES	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
DI3	27	Graduação em Letras	04 anos
CSEE	47	Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial	38 anos
DS1	51	Graduação em Pedagogia Especialização em Interpretação e Tradução de Libras/Língua Portuguesa	23 anos
DER2	55	Graduação em História Especialização em Educação Especial Inclusiva-Libras	25 anos

Para o procedimento das análises, foram selecionadas três categorias que abarcam o tratamento dos dados coletados sobre formação docente e atendimento educacional especializado. A primeira trata da identidade docente e inclusão, retrata a percepção dos docentes. A segunda categoria, discute questões relacionadas a formação docente e a terceira busca relacionar a formação e atuação docente no AEE.

Os diálogos, observações e experiências vivenciadas no cotidiano das Escolas ES1, EER2 e EI3, *locus* de pesquisa deste estudo e as narrativas obtidas nas entrevistas semiestruturadas, como procedimento metodológico deste estudo, foram analisadas, considerando-se o referencial teórico e legislações pertinentes, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, às quais nortearão as análises das categorias adotadas. O quadro 07 apresenta as categorias de análise:

Quadro 07- Categorias de análise da pesquisa - 2017.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
A identidade do trabalho docente na perspectiva inclusiva	Concepção de inclusão Visão sobre o processo inclusivo
Formação docente	Formação docente para AEE, limites e possibilidades;
Atuação docente no AEE	Planejamento, execução e avaliação no AEE; O trabalho articulado com o ensino comum e ações intersetoriais Os desafios para atuação profissional

A identidade do trabalho docente na perspectiva inclusiva

a) Concepção de inclusão:

A definição de inclusão contribui para uma prática pedagógica mais consciente e coerente, pois entende-se que, dependendo da concepção que se tem, esta influencia diretamente na atuação profissional. Nesse sentido, a Coordenação do Setor de Educação Especial se manifesta: “Entendo a educação inclusiva como uma possibilidade de todos estarem na escola aprendendo e melhorando sua qualidade de vida”. E quanto a Concepção de Inclusão definida pela rede municipal de ensino, afirma que “Está baseada no princípio de educação como direito de todos” (CSEE/2016). Portanto, a Coordenação vê o processo inclusivo como uma possibilidade, enquanto a rede municipal de ensino considera como direito.

b) Visão sobre o processo inclusivo

Quanto ao processo de inclusão nas escolas, se está acontecendo de fato. As docentes entrevistadas se manifestaram: “Infelizmente essa inclusão ainda não aconteceu para todos” (DS1, 2016). E continua:

Foi uma coisa muito boa que aconteceu, pois antes os alunos ficavam em uma sala separada, eram até taxados de doidos, porque ficavam, assim separados, mas com a inclusão eles passaram a fazer parte do ensino comum com todos os alunos (DER2, 2016).

Se acontecesse de fato a inclusão, seria muito bom, mas...eu pelo pouco tempo que eu tenho de experiência, o que eu percebo é que o aluno não está incluído de fato no ensino regular (DI3, 2016).

Identifica-se na fala das docentes das escolas ES1 e EER2 que as mesmas não se mostram muito otimistas e não se consideram protagonistas no processo quando dizem “não aconteceu para todos”, “se acontecesse de fato”, como se imaginassem a inclusão algo a ser concedido por outrem. Enquanto que, do ponto de vista da docente DER2, esta considera o processo inclusivo de forma bem positiva, porém este posicionamento vai de encontro como que se verifica no cotidiano escolar no decorrer da pesquisa de campo.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 224) pontua que a escola pública é uma instituição contraditória, porque apresenta tanto representações e práticas de exclusão como representações e práticas inclusivas e de transformação.

Uma observação importante refere-se a forma como os docentes da educação especial, participantes da pesquisa lidam diante de suas concepções, às quais refletem como são construídas e estabelecidas suas relações profissionais, bem como na criação de diferentes interpretações e conclusões sobre suas atribuições, responsabilidades e percepções, que acabam interferindo por vezes de forma positiva ou negativa na inclusão dos educandos. A questão é retratada a partir dos diferentes pontos de vista:

Do docente do AEE sobre a forma como o docente do ensino regular entende a sua atuação:

O professor quase sempre é mal falado. Por exemplo se a minha aluna não veio hoje, eu não fico parada sem fazer nada. Eu ajudo na secretaria, se tiver alguma coisa eu faço. Aos olhos das pessoas que estão aqui eu não faço nada. Entendeu? As pessoas falam: esse trabalho é muito bom! Não se faz nada! (DI3, 2016).

A percepção da Coordenação do Setor de Educação Especial, em relação ao trabalho do docente do AEE. A mesma se posiciona revelando como compreende:

Porque se o professor estiver no espaço da SRM para fazer o trabalho dele e nas horas em que ele não tiver aluno, ele estudar, pesquisar para preparar material. A questão é, se ele está sem fazer nada e ele vai para a secretaria, ele vai fazer coisa que não é papel dele e acaba perdendo tempo com isso. Até porque quem passa diz assim, olha o fulano! Ele está sem fazer nada, mas o que é esse estar sem fazer nada? Mas, se ele mostrar [...] por exemplo, tenho um aluno surdo e eu não domino libras...quantos cursos tem na internet gratuito, então eu estou aqui me qualificando para atender esse aluno. Também esse professor não sabe aproveitar o seu tempo (CSEE, 2016).

Do entendimento do docente do AEE, em relação a visão da família:

Em relação ao aluno com deficiência intelectual e como o processo é lento, então a pessoa que está lá fora não compreende e diz: ah! O fulano frequenta não sei quantos anos o AEE e não sabe escrever o nome dele! Que tipo de aula eles estão dando para esse menino. Eles não têm essa compreensão de que é um processo muito lento. Que ele não vai aprender no mesmo tempo dos outros. Se eles não veem o aluno escrever seu nome, então o professor não está fazendo nada (DI3, 2016).

Do docente do AEE em relação ao posicionamento docente no ensino regular:

O professor do ensino regular atribui a responsabilidade em promover a aprendizagem do aluno incluído ao professor do AEE e o que eu percebo é que a maioria não procura formação para isso. Eles não vão na sala de recursos, depois acabam achando que é isso que o AEE é, um reforço (DI3, 2016).

A maioria desses alunos incluídos não tem esse profissional preocupado. Ele está colocado lá e o professor continua fazendo o trabalho dele do mesmo jeito e não se

preocupa se o aluno com deficiência está realmente aprendendo e não procura formação e informação (DS1, 2016).

Às vezes, o próprio professor do ensino regular, parece que não quer que a gente vá lá com eles (DER2,2016).

O ponto de vista do docente do AEE em relação ao docente do ensino regular na atuação com professor cuidador:

Eu acho que há uma deficiência muito grande na formação dos professores do ensino regular eu não sei se é por conta da direção não liberar para participar dos cursos. Mas o professor não busca formação, dificilmente vão atrás. Porque eu vejo que aqui é assim. Só eu que tenho esses cursos de formação porque eu vou, eu falo que eu vou e vou (DI3,2016).

Do docente do AEE em relação ao trabalho da Coordenação Pedagógica: “Infelizmente a Coordenação não entende e não quer entender nada do assunto “ (DS1,2016).

Frente a estas percepções e desencontros situa-se o educando, que assim como os profissionais, em determinadas situações se sentem também frustrados, desestimulados e inadequados neste contexto escolar diante de inúmeras situações vivenciadas. E como observa Oliveira (2004, p.16):

O saber-fazer educativo, apresenta-se como uma problemática educacional porque está subjacente a uma construção de pensamento educacional, através de concepções expressas por diversas tendências teóricas, imaginários e representações sociais vinculadas a um contexto político-social.

Formação docente

a) Formação docente para o AEE, limites e possibilidades

Diante da realidade das SRM das escolas públicas da rede municipal de ensino, em Abaetetuba, às quais geralmente possuem apenas um docente lotado em cada horário de atendimento e para cada estudante atendido são requeridos conhecimentos e estratégias pedagógicas diferenciadas e ao mesmo tempo específicas, bem como a dinâmica de trabalho requer atuações diversas, conforme o que diz a Resolução nº04/2009, indaga-se: que profissional é esse “multi especializado”? É possível um profissional dominar tanto conhecimento?

A Coordenação do Setor de Educação Especial se manifesta inicialmente afirmando que sim:

Ele vai ter que correr atrás. É difícil é, mas eles sabem quais as atribuições deles. Porque senão vai parar, porque o AEE hoje ele vive nessa expectativa, então tu não podes dizer assim, eu não vou atender esse aluno porque eu não dou conta não. Eu penso que sim, vejo que há possibilidade desde que o professor tenha tempo para se planejar e que tenha formação continuada. Se tem formação continuada ou não tem, essa é uma outra questão (CSEE,2016).

Ao continuar a discussão sobre a necessidade do profissional do AEE ter que possuir conhecimentos para o atendimento, conforme as especificidades de cada deficiência, como por exemplo, o trabalho com estudantes que apresentam deficiência auditiva, a Coordenadora entrevistada revê seu posicionamento e acrescenta: ”Eu vejo a necessidade, sim a gente está

com aluno surdo a gente está precisando buscar essa formação, assim o professor não vai ter como fugir disso” (CSEE, 2016).

Os docentes também se posicionam sobre a questão, se estão preparados para atender o público da educação especial “Com certeza não, eu falo isso com toda certeza, a gente está buscando, mas ainda temos muita dificuldade” (DI3, 2016). A docente da escola EER2 continua “ Devido a necessidade e a carência de não ter quem atenda a gente tenta fazer o melhor para trabalhar com todas as deficiências” (DER2, 2016). E a docente da escola ES1conclui:

Eu tenho formação específica na área, eu sei libras. O braile eu sei o básico. A gente consegue alfabetizar no braile, mas eu não me considero preparado para atender todas as deficiências (DS1,2016).

Mantoan (2006, p.44) acrescenta que “Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio” e Tardif (2014) reitera que o saber docente é fundamentalmente social, produzido na negociação entre diversos grupos, assim Oliveira (2009, p.35) considera importante “discutir a formação profissional do professor para ensinar na diversidade, respeitando e atendendo às necessidades individuais de todos os alunos”.

E, ao serem questionados sobre como se sentem trabalhando nesse contexto, os mesmos esclarecem:

É difícil né, é muito árduo para gente (DER2, 2016).

Eu me sinto frustrada, porque as pessoas veem a gente, por exemplo os pais como alguém que vai de fato ajudar o seu filho a aprender, mais dificilmente tem essa visão de como funciona as coisas (DI3, 2016).

A gente precisa ter muita força de vontade e uma mente bem tranquila, senão...(DI3, 2016).

Quanto aos conhecimentos e compreensão dos docentes sobre os dispositivos legais das diferentes esferas administrativas educacionais referente a educação inclusiva e a questão em pauta, os mesmos revelaram: “Sim eu já li algumas vezes” (DI3, 2016), a docente seguinte complementa “Leis de libras, LBI, Política Nacional, mas a gente tem uma noção, tudo que eu sei eu procuro na internet, a minha coordenadora é a internet” (DS1, 2016) e ainda, “Eu já estudei muito, quando eu fiz a especialização estudei essas leis” (DER, 2016).

Observa-se que os docentes do AEE enfatizam os aspectos práticos do trabalho pedagógico, em detrimento de manter-se atualizados sobre as legislações que regem seu trabalho; os mesmos buscam expectativas de que estas questões sejam abordadas nos encontros de formação.

Diante disso, a situação aponta para uma concepção de trabalho que separa os que pensam, daqueles que executam, comentada por Saviani (2003), pois o desconhecimento das legislações e das diretrizes, sobre os aspectos normativos que regem o trabalho na educação especial com perspectiva inclusiva é um fator que pode interferir negativamente tanto na formação, como na atuação profissional.

Percebe-se que a formação continuada para os docentes que atuam nas SRM da rede municipal de ensino em Abaetetuba, não se diferencia do princípio generalista contido na política nacional de educação especial quando aponta para um único docente do AEE e atribui a este a responsabilidades pelo atendimento do público alvo da educação especial que requer perfis de formação bem distintos.

E Santos comenta (2008, p.104):

Sobre a realidade atual das práticas educacionais inclusivas e sobre os desafios necessários às suas implementações ressaltam-se a importância de uma discussão, de reflexão e de um posicionamento comprometido com o acesso de todos às necessidades que cada sujeito demanda. Mas para que essa demanda seja atendida, uma formação permanente precisa ser assegurada aos profissionais da educação. A formação deve ser continuada e permanente [...].

A forma como ocorre a formação docente na rede municipal de ensino é caracterizada pelos docentes do AEE como aligeirada e superficial, apesar de haver discussões e decisões coletivas sobre a escolha das temáticas para a oferta por ocasião do planejamento do encontro de educação especial que ocorre anualmente, a formação não tem atendido a demanda dos professores, conforme relato dos mesmos: “Precisa ter mais formação na área, precisamos saber libras, braile, formação para trabalhar com autistas e outros” (DS1,2016). e a docente da ES1 reitera:

A gente vê que aqui ainda não aconteceu por exemplo como a formação sobre libras táteis para trabalhar com o surdocego e outras formações que a gente necessita e que aqui não chega, nunca teve, em parte sim, eles até que se esforçam, mas a gente não sabe as problemáticas deles, mais ainda falta (DS1, 2016).

No entanto, muitas destas ações, são consideradas pelos docentes como fragmentadas e distantes de consolidar uma prática, totalmente inclusiva, pois não há uma relação entre os conteúdos e as necessidades destes docentes para uma prática de qualidade.

Prieto (2006) defende que a formação docente possibilita melhor atuação, tanto na sala de recursos, como na gestão de sala de aula para inclusão na escola regular. No entanto, a autora afirma que “ultrapassar essa condição de formação dos professores especializados é um dos desafios para os sistemas de ensino” (PRIETO, 2006, p. 11).

Reportando-se aos objetivos da Política Nacional (2008), verifica-se que a atuação é bem abrangente, e pontua o seguinte:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 9).

Portanto, como é possível perceber, a atuação “multi” proposta pela política nacional não se limita a questão da formação para o atendimento do estudante da educação especial com distintas demandas conhecimentos específicos da área, mas extrapola os espaços e as ações pedagógicas, pois o docente do AEE deve atuar na articulação com o ensino comum, na parceria com as áreas intersetoriais, na interação com a família, na avaliação educacional para a definição do público-alvo, entre outras ações.

Na análise dos dados sobre a formação continuada dos docentes do AEE, constata-se que parte da formação está vinculada a cursos voltados para deficiência auditiva e deficiência

intelectual, porém o público alvo mais expressivo para o atendimento é constituído pelos estudantes que apresentam deficiência física.

Em Abaetetuba, as dificuldades dos docentes parecem ser comuns nas diferentes localidades do município e passam pelas necessidades de formação docente, questões estruturais, de recursos e de gestão.

Os discursos dos docentes abordam aspectos importantes para a análise sobre a formação e atuação profissional, pois conforme a Nota Técnica nº11/2010 o docente do AEE deve desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades dos estudantes e entre elas estão o ensino de Libras, a Comunicação Aumentativa e Alternativa, ensino de Braille e do uso do Soroban, Tecnologia Assistiva, entre outras atividades.

Desse modo, é preciso sim, garantir que os estudantes tenham acesso a esses recursos e conhecimentos, pois o AEE foi criado com essa finalidade. A carência de formação se contrapõe às exigências do referido documento, e isso propicia uma prática pedagógica fragmentada e ineficiente.

Esse fato é preocupante, pois tanto as SRM do tipo I, como do tipo II precisam dar suportes para os educandos que delas necessitam (BRASIL, 2007), e este atendimento, por uma série de fatores não está ocorrendo a contento.

Portanto, é preciso o entendimento por parte dos docentes, no que compete a sua responsabilidade, que é no cotidiano escolar, entre outros espaços, que ocorre uma importante etapa de sua formação, em que se vai construindo as possibilidades de atendimento inclusivo.

Atuação docente no AEE

b) Planejamento, execução e avaliação na SRM.

A avaliação educacional é o procedimento que inicia o encaminhamento para o atendimento educacional na Sala de Recursos multifuncionais quando o estudante é considerado público da educação especial. Com o processo de descentralização da avaliação, atualmente realizado pela equipe existente no Setor de educação Especial, esta passou a realizar somente a avaliação dos estudantes que residem na localidade do campo. A avaliação educacional dos alunos que residem na cidade é realizada pelos professores do AEE, com e posterior construção do Plano de Atendimento Individual do Aluno-PDI.

Ressalta-se que no AEE o docente realiza a avaliação educacional (docentes da sede do município) para verificar o público-alvo da educação especial e avaliação do trabalho desenvolvido com o educando atendido no AEE. Quanto ao primeiro procedimento, os docentes consideram o processo um pouco complicado devido os mesmos não compreenderem ainda, de forma clara o procedimento da avaliação educacional. A segunda baseia-se no registro dos avanços e dificuldades do educando, bem como de suas necessidades educacionais e complementares de outras áreas (saúde, assistência social, entre outras) no relatório de registro de avaliação do estudante.

Verifica-se que ocorrem situações de divergências entre o parecer no relatório docente do AEE e o parecer docente do ensino regular devido a desarticulação dos profissionais na escola quanto ao trabalho inclusivo, uma vez que nas escolas pesquisadas os encontros para troca de informações sobre os avanços e entraves no processo no processo inclusivo dos estudantes, são comprometidos por fatores diversos. Assim, acabam procedendo a uma avaliação diferenciada e perdendo-se um momento rico em troca de conhecimentos e experiências.

O estudo de campo nas escolas ES1, EER2 e EI3, indica que os docentes se sentem inseguros para proceder a avaliação dos estudantes para matricular no AEE. Os mesmos se posicionaram afirmando que seria importante que esta avaliação fosse realizada no AEE, porém que houvesse uma equipe multidisciplinar nas mesmas. A dificuldade é acentuada por

fatores como o aprofundamento sobre a especificidade do público da educação especial e em virtude da desarticulação do trabalho nas escolas. Esses fatores são visíveis nas entrevistas realizadas:

A gente planeja de manhã. Às vezes com o professor da tarde quando tem tempo vem aqui pela manhã. A gente planeja só nós dois, só (DS1, 2016).

É complicado, a gente não tem muita interação, os que nos procuram a gente tem uma relação boa. Infelizmente não são todos que vem, mesmo a gente se oferecendo (DS1,2016).

Os docentes do ensino regular consideram que termos mais conhecimentos na área de educação especial que eles, querem que a gente decida o parecer e a aprovação ou não do aluno (DI3, 2016).

A questão do reforço escolar, foi identificada na fala da docente da escola EER2 quando se refere a avaliação dos estudantes:

Eu não faço avaliação com os professores, só oriento quando eles estão passando revisão, eu pego uma cópia da revisão na secretaria, eu vou trabalhar em cima da revisão para eles realizarem a avaliação lá na sala de aula (DER2, 2016).

Sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes incluídos no ensino regular é complexa e perpassa pela formação dos docentes, pela compreensão sobre a educação inclusiva. Conforme Mantoan (2008, p.37):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma da escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares.

Um documento importante como instrumento pedagógico do trabalho docente no AEE é o PDI, no entanto os docentes consideram o documento ineficiente devido sua extensão e nesse sentido, os mesmos não utilizam pontualmente o referido plano. E, sobre a importância do mesmo a Coordenação da Educação Especial observa:

Até porque quando ele faz o PDI, ele está voltado para a necessidade específica de cada aluno. Então é ali que vou verificar o que meu aluno precisa. Eu posso atender dez alunos com deficiência intelectual, por exemplo, esses dez alunos vão requerer coisas totalmente diferente e é claro que o uso facilitaria muito para o professor (CSEE,2016).

Nas escolas pesquisadas nem todos os docentes apresentaram ou relataram como realizam o planejamento, as estratégias metodológicas e a avaliação da aprendizagem dos educandos. Mas, os que explicitaram destacaram que os procedimentos visam os princípios da inclusão. Assim, no decorrer da pesquisa de campo, as docentes pesquisadas demonstraram não dar muita importância para o ato do planejamento, apesar de afirmar que realizam o documento nas ações pedagógicas para o AEE,

Note-se também como atividade docente no AEE o estudo de caso como uma atividade pedagógica, de planejamento e avaliação realizada nas escolas pesquisadas, porém de forma esporádica e com a inexistência de equipe multidisciplinar, uma vez que nas escolas pesquisadas a coordenação pedagógica da ES1, não realiza um trabalho de integração do AEE aos demais membros da comunidade escolar.

Mantoan (2006, p.44) defende a integração no espaço escolar e recomenda:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Este exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula- está é a matéria prima das mudanças pretendidas pela formação.

Outra informação importante, refere-se a fonte de pesquisa utilizada pelo docente do AEE para realizar o planejamento das atividades; revela ser a internet a principal fonte de pesquisa para as atividades geralmente desenvolvidas como: recorte, colagem, desenho livre e direcionado, jogos diversos, entre outras ações pedagógicas. Estas atividades ocorrem nos moldes e características das atividades realizadas no ensino regular.

Diante desta situação desvelada, destaca-se nas palavras de Oliveira (2009, p.35) a importância da coordenação pedagógica: “[...] entendemos que a ação do coordenador pedagógico tem como objetivo oferecer apoio ao professor, organizando e subsidiando suas reflexões e opções acerca da prática pedagógica e das dificuldades encontradas no dia a dia de seu trabalho”.

Nas SRM da rede municipal de ensino, os atendimentos são realizados em média duas ou três vezes por semana, com tempo de atendimento, em média de 2 horas e os estudantes que residem nas ilhas de Abaetetuba recebem apenas um atendimento por semana e permanecem no AEE 4 horas.

Foi identificado neste estudo situações de estudantes que residem no campo e que frequentam somente o AEE, ou seja, não estão incluídos no ensino regular. Essas situações apontam para questões que ferem os princípios da inclusão.

As atividades pedagógicas são planejadas e efetivadas com predominância para o atendimento individual, apesar de serem realizadas as duas formas. E para esse aspecto Mantoan (2003) chama atenção para o fato de que é muito marcante no contexto escolar situações que priorizam a individualização das atividades escolares em que o educando trabalha a maior parte do tempo sozinho, mesmo considerando uma atividade comum a todos. Por outro lado, observa-se a preocupação dos docentes com que os educandos incluídos participem de todas as atividades de datas comemorativas que são desenvolvidas na escola.

A demanda de estudantes apresentada pelas escolas participantes da pesquisa apresenta um índice de matrícula considerado adequado para a lotação na sala de recursos, segundo a normativa da Secretaria Municipal de Educação, que rege o número mínimo de cinco (05) e máximo de dez (10) estudantes lotados nas turmas do AEE, e a SRM da escola ES1 encontrava-se com excedente de estudantes no turno matutino.

Observa-se que, apesar dos docentes desenvolverem atividades nas quais são utilizados os recursos pedagógicos diversos, há uma tendência para reforçar as atividades que o estudante realiza em sala de aula, o que é revelado pela docente do AEEDER2, que afirma que “faz uma espécie de adaptação” para que o aluno possa se desenvolver na SRM “adapta o conteúdo que é da sala de aula, do ensino regular”. A esse respeito, é fundamental que o docente da SRM possua clareza de que o AEE nas escolas deve ser desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas e não deve caracterizar suas ações na repetição da sala comum.

c) O trabalho articulado com o ensino comum e ações intersetoriais

É importante refletir que os profissionais do AEE, em determinadas situações vem enfrentando um processo de exclusão dentro da própria escola do ensino regular, em parte decorrente da pouca articulação entre os profissionais, tornando-se o AEE, no interior da

mesma, um espaço isolado. Esse aspecto foi identificado principalmente no relato da docente DS1 da escola ES1, ao se referir as atividades coletivas na escola “Quando eles estão reunidos a gente vai lá. A gente não é chamada, mas a gente vai” (DS1).

Verifica-se na realidade das escolas pesquisadas a presença de uma problemática em relação a interação do grupo escolar que afeta significativamente o trabalho, quanto ao processo de inclusão. Nesse sentido, Oliveira (2009, p.18) comenta:

A articulação entre os profissionais de apoio pedagógico, professores, diretores, aluno, demais profissionais da escola e a família, em ação coletiva, é primordial para efetivação de uma formação continuada, de forma contextualizada e significativa, considerando os conflitos e a necessidades de concretas vivências no cotidiano escolar.

Tal situação revela um sentimento de certo isolamento dos docentes que ora são aceitos com tantas reservas e ora se sentem temerosos e desamparados, com atribuições que lhes foram dadas e com a falta de uma política pública que realmente contribua com melhorias nas suas condições de trabalho.

Oliveira (2004), alerta para a necessidade de se investir na ampliação do debate da educação inclusiva para além da sala de aula e dos muros da escola, envolvendo a participação da comunidade escolar e externa. A conscientização e o conhecimento sobre a inclusão não podem se restringir aos docentes e técnicos que atuam na educação especial.

Este distanciamento entre os docentes interfere significativamente no processo de aprendizagem dos educandos, na medida em que não há interação sobre as dificuldades e necessidades que os mesmos enfrentam e assim poder propor uma intervenção coerente para o sucesso escolar do educando. Esse fato é claro na narrativa da docente da escola EI3:

Uma das dificuldades é com os professores de longe, esse é um entrave que eu não tenho nenhuma comunicação com eles, eu não sei o que acontece com esse aluno lá na sala de aula. Essa é uma dificuldade de não ter esse contato com o professor (DI3, 2016).

Percebe-se que vem ocorrendo uma descaracterização da identidade dos docentes da educação especial em virtude dos diversos papéis que os mesmos vêm assumindo na escola. Constata-se que a ação colaborativa é uma possibilidade de formação que pode contribuir significativamente para a melhoria de sua prática pedagógica.

O aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar entre o AEE e o ensino regular, postos pela Política Nacional (2008), são habilidades que podem ser adquiridas pelo docente, tanto na formação inicial como na continuada. A situação constatada nas escolas de falta dessa articulação vai de encontro com a normativa para a educação especial adotada como referência na rede municipal de ensino. Pois, como pode ser concretizada a perspectiva inclusiva em um ambiente em que não há articulação e interação entre os protagonistas desse processo?

Nesse sentido, é interessante a narrativa da docente do AEE (DI3), quando se refere ao docente do ensino regular:

O que eu percebo é que eles não se sentem responsáveis pelo aluno de fato. Se o aluno tem cuidador, ele é do cuidador, é ele que tem que ir lá, reformular a aula, adaptar. Aquele aluno está na sala de aula, mas ele não se volta para aquele aluno, mas se tem cuidador é ele que tem a responsabilidade e é ele que tem que ir lá adaptar a aula para dar para aquele aluno, ele só se preocupa em preparar as aulas para os outros alunos porque sabe que o cuidador está lá e que vai repassar aquilo de

uma outra forma para o aluno, ele não inclui de fato o aluno em suas aulas (DI3, 2016).

Identifica-se também que os docentes do AEE no contexto escolar não se sentem responsáveis pela formação da família e atribuem esta ação a escola de um modo geral e ao Setor de Educação Especial da SEMEC, apesar dos mesmos afirmarem que existe boa relação com a mesma. No entanto, a Política Nacional de Educação Especial e a Resolução nº 04/2009, se posicionam quanto a participação da família e a atuação dos profissionais da Educação especial sobre a questão.

Sobre o trabalho envolvendo à família, a docente DER2 comenta que as ações com os pais acontecem somente quando a escola precisa conversar com a mesma sobre os educandos atendidos, os encontros com as famílias ocorrem geralmente de forma esporádica, por ocasião de reuniões ou quando convocados nas datas comemorativas da escola. Assim, nas escolas EER2, ES1 e EI3, não foi identificado trabalho de sensibilização e conscientização com a família sobre educação inclusiva. Ainda nesse aspecto, a docente DI3 se manifesta e caracteriza o perfil dos pais da escola em que trabalha:

Tem alguns pais que são comprometidos; tem aqueles que trazem os filhos só porque está recebendo o benefício; tem alguns que precisamos ficar chamando e que nem sempre vem. Também as famílias precisam de formação melhor para isso. Tem aqueles que superprotegem o filho. Tem aqueles que tem o filho do lado porque recebem o dinheiro. Assim, a mente deles é muito fechada para muitas coisas, eles não participam, tem os que participam de acordo com as suas possibilidades e tem aqueles que só trazem porque acham que são obrigados a trazer (DI3, 2016).

Um aspecto positivo observado, refere-se ao projeto “libras na escola” desenvolvido pela escola ES1. O projeto consiste na ida às turmas do ensino regular para ministrar aula de libras para todos os estudantes, a partir de um agendamento prévio. Os docentes que atendem no turno matutino possuem formação em libras e nesse sentido, se sentem confiantes para ensinar aos demais estudantes.

No que se refere a articulação intersetorial, o estabelecimento de parcerias necessárias com outros setores da comunidade para criar uma rede de apoio que favoreça a participação e o avanço na educação especial é importante. Pois, quando necessário, os estudantes devem ser encaminhados para os serviços complementares com profissionais da área da saúde como: a fonoaudiologia, fisioterapia, oftalmologia, psicologia, entre outros serviços.

Nesse sentido, observa-se que a articulação para efeito de parecer clínico sobre a avaliação diagnóstica e definição do público-alvo, é importante, apesar de não haver impedimentos por parte dos docentes da Sala de Recursos Multifuncionais para a matrícula do educando no AEE, caso o mesmo não possua o laudo médico, uma vez que os gestores e os docentes são sabedores das dificuldades dos pais e ou responsáveis para conseguir estes atendimentos pelo SUS. Por outro lado, é um documento importante para o direcionamento do planejamento pedagógico no AEE.

Ressalta-se que os educandos incluídos no ensino regular, os quais recebem o AEE nas escolas da rede municipal de ensino, contam somente com a rede de saúde do SUS para os atendimentos complementares, necessários para o seu avanço na área educacional. Nesse sentido, a docente da escola EI3 esclarece: “Aqui só tem o atendimento educacional, mas o atendimento especializado com o clínico, fisioterapia, fonoaudiologia, não tem nada disso, então fica muito a desejar” (DI3, 2016).

c) Os desafios para atuação profissional no AEE

Nas escolas pesquisadas, as práticas docentes são demarcadas por inúmeras dificuldades que perpassam por fatores de infraestrutura física, condições de trabalho pedagógico, formação profissional, aspectos atitudinais, entre outros.

Caiado (2011, p.162) situa a importância das condições para o trabalho docente:

As condições de trabalho são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõe o cotidiano escolar. Porém, entende-se que é elemento de base para o avanço de qualquer projeto que se pretende de qualidade; ou seja, não se pode desconsiderar o contexto de vida do professor ao analisarmos sua prática pedagógica.

Em termos de infraestrutura foram identificadas as seguintes dificuldades: inexistência de adaptações arquitetônicas e acessibilidade no contexto da escola EI3, situada nas ilhas do município, nas outras localidades observa-se que esse aspecto foi, em parte, resolvido (banheiro adaptado, rampas, portas alargadas, entre outros); os espaços das salas de recursos são pequenos; parte significativa dos equipamentos tecnológicos (computador, televisão, impressoras, *notebook*) encontram-se com defeito; o transporte escolar não é adaptado e acessível, principalmente no transporte dos estudantes da localidade das ilhas falta recursos em algumas SRM (cadeira de roda, máquina braile), entre outros. A docente da escola ES1 expõe a situação:

Dificuldade para trabalhar em um espaço pequeno para o número de alunos com outras deficiências, é fácil com alunos surdos, mas com alunos que apresentam outras deficiências é difícil; temos o dosvox, mas não está sendo usado porque a gente não pode, por conta de ter só um computador. Porque quando a gente está com 05 alunos a gente tem 01 computador, a gente acaba nem trabalhando com o computador porque não tem como. A escola não tem como providenciar e eu já cansei de pedir, cansei..., cansei..., cansei. A gente usava muito aquela televisão, mais infelizmente não pode usar mais, agora estamos aqui de mãos atadas (DS1, 2016).

Quanto aos desafios pedagógicos, foram identificadas as seguintes problemáticas: atividades centradas no reforço escolar; predomínio de atendimentos individuais; déficit no horário de atendimento do AEE dos estudantes; falta de trabalho pedagógico integrado entre o AEE e demais profissionais e vice-versa; falta de articulação setorial entre educação, saúde, assistência social e demais áreas para sanar as necessidades complementares do educando;

E, ainda, a exigência de formação multiprofissional para atuar em várias frentes de demandas da educação especial; a ausência da família na vida escolar dos educandos, a falta de compreensão com o trabalho do AEE, bem como melhor conscientização e orientação sobre a educação do educando na família; constantes ausências injustificadas dos educandos nos atendimentos; a formação continuada não vem atendendo os docentes a contento de suas necessidades para atuação profissional.

Apesar de identificar docentes com formação em libras, no entanto, parte destes não possuem domínio com a língua de sinais e a comunicação é realizada com o estudante por meio da oralização, pela leitura labial. Esta situação é preocupante porque segundo (SKLIAR, 1997), a comunicação pautada no ouvintismo não atende a necessidade de interação social e linguística da pessoa surda, essa situação foi identificada na escola EER2.

Desse modo, percebe-se no discurso dos docentes da EER2 e EI3, que não está claro para os mesmos os objetivos no trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos, conforme expõe o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº04/2009, bem como suas atribuições neste espaço.

Entende-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está pautada no princípio hegemônico neoliberal e nesse sentido difunde um perfil multiprofissional para o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, um docente que dê conta de atender todos os educandos, independente de sua condição para isso.

Diante do cenário das SRM pesquisadas, observa-se que as dificuldades são diferenciadas e as superações dependem dos protagonistas. Os desafios a serem superados situam-se, tanto em questões de ordem estruturais como pedagógicas e estas últimas perpassam por questões conceituais referente aos princípios inclusivos. Assim, cabe a cada um, dentro de suas competências, atribuições e responsabilidade, contribuir para que a inclusão se torne realmente um desafio superado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a educação inclusiva vem promovendo mudanças nos sistemas educacionais e no contexto escolar, mesmo que estas sejam gradativas. O avanço no processo de inclusão escolar tem recebido importantes contribuições de diferentes protagonistas como os educadores e principalmente as famílias que, de certa forma, vem se mobilizando para cobrar a garantia e a efetivação dos direitos à educação para seus filhos em uma escola que possibilite não somente o acesso, mas principalmente a permanência, a aprendizagem e a qualidade na educação.

A construção de políticas públicas inclusivas e a garantia dos direitos na execução dessas políticas exigem o acompanhamento e a avaliação de sua aplicabilidade, pois os direitos não são concedidos e nem se originam de um plano pacífico, mas são resultantes de lutas estabelecidas nas relações de grupos antagônicos, pois de um lado verifica-se os movimentos sociais, as famílias que se indignam e que se articulam para defender e cobrar a efetivação de seus direitos, ao mesmo tempo que estas são impulsionadoras de mudanças. De outro, a construção de uma determinada política que implica em escolhas e decisões pelos seus dirigentes, de que estas sejam mais viáveis para certos indivíduos, grupos e instituições, mas nem sempre favoráveis aos interesses de todos.

Nesse sentido, foi identificado uma brilhante atuação dos órgãos da justiça e principalmente a Defensoria pública do município de Abaetetuba, como parceira da rede municipal de ensino nas ações inclusivas, bem como na defesa dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, uma política pública direcionada à educação inclusiva é aquela que além investir em políticas de formação continuada para todos os profissionais da educação, promove articulações favoráveis as condições das escolas, dos educadores e dos educandos para a concretização da inclusão.

A chegada de estudantes da educação especial às escolas regulares lança o instigante desafio às mesmas quanto à necessidade de seu redimensionamento nos diferentes aspectos, tanto estrutural quanto pedagógico.

Nesse processo de reestruturação, se insere o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais das unidades escolares, como estratégia para o subsidiar a escolarização dos estudantes público da educação especial.

Assim, no intuito de investigar o processo de inclusão é que esta pesquisa teve como centralidade discutir as Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino.

O propósito deste estudo, além de buscar a caracterização da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Inclusiva na rede municipal de Ensino no município de Abaetetuba, procurou identificar e analisar os dispositivos legais e as ações de educação inclusivas a partir dos dispositivos constituídos no âmbito da rede municipal, bem como a formação dos docentes lotados no AEE e as implicações desta formação no atendimento educacional especializado da SRM.

A escolha da temática, bem como as Salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino, como *locus* deste estudo contribuiu para uma reflexão crítica sobre as condições da estrutura organizacional da política inclusiva desenvolvida na rede de ensino e para análise de seus diferentes aspectos, bem como sobre a formação dos docentes e os reflexos desta formação no AEE dos estudantes da educação especial da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba/PA, ampliando os conhecimentos nesta área.

Nesse sentido, considerando os objetivos e questões deste estudo, seguem as Considerações Finais:

Na rede municipal de ensino a concepção que vem se afirmando para o público da educação especial está fundamentada no princípio que aponta para a educação como direito de todos e embasada em dispositivos legais nacionais e municipais, tendo a Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva como a principal diretriz para as ações da rede de ensino.

Constatou-se com este estudo que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva vem permeando as ações da Educação Especial Inclusiva na rede municipal de ensino, esse aspecto é fortemente verificado na narrativa da Coordenadora do Setor de Educação Especial quando se refere a forma como encontra-se organizada a oferta do AEE para o público da educação especial na SRM, constituída geralmente de um docente em cada horário de atendimento para atender educandos público-alvo da educação especial, considerando a diversidade em relação as especificidades de suas necessidades educacionais:

Por que é assim, se a diretriz hoje diz que tem que atender a todos, a gente não vai fugir disso né? É para atender todos. Isso é uma normativa. É como se fosse...é a própria política que diz isso e não é para servir de discussão. Já que é uma normativa. O que é preciso fazer é verificar a melhor forma possível disso acontecer na prática. E, é através da formação continuada (CSEE, 2016).

No entanto, no decorrer deste estudo foram identificados diferentes aspectos que vão de encontro aos princípios defendidos como a centralidade do processo inclusivo de “educação para todos”. Assim, a oferta do AEE encontra-se centrado nas primeiras séries do ensino fundamental e não atende a rede em sua totalidade em termos de níveis de ensino, existindo inclusive predomínio de atendimento educacional especializado na área urbana.

Esta questão alerta para o fato de que existem estudantes que não estão incluídos ensino regular e/ou que não recebem o AEE. Esse fato vai de encontro ao que é descrito na Política Nacional, “[...] construir políticas públicas promotora de educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.05). Mantoan (2006, p.23), observa sobre a situação da educação no Brasil:

Continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso de alunos com deficiência. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino, mas sobretudo nas etapas do ensino básico: educação Infantil e ensino fundamental e ensino médio.

Verifica-se que, sobre a operacionalização da política de educação inclusiva da rede municipal de ensino para a oferta do AEE, o número de SRM implantadas na rede de ensino é considerado irrisório diante do quantitativo de escolas nas três localidades (sede do município, Estradas/Ramais e Ilhas), identificando-se que o menor número desses espaços do AEE encontra-se situado nas Ilhas e Estradas/Ramais.

Este espaço vem sendo reduzido gradativamente, segundo dados estatísticos apresentados no corpo deste estudo, ao invés de aumentar como indica as políticas públicas. Porém, segundo a Lei nº9394/1996-LDB, no parágrafo único do art.60, diz “cabe ao poder público adotar medidas com vistas a ampliação do atendimento aos educandos público da educação especial na própria rede pública regular de ensino”.

Sabe-se, no entanto das dificuldades enfrentadas pelos educandos nas localidades do campo para o seu deslocamento sem o transporte acessível até a sede do município para receber o AEE, bem como as despesas, com as quais a família tem que arcar para que os mesmos possam frequentar este atendimento. Este aspecto, evidencia que a qualidade do AEE

dos educandos destas localidades que se deslocam até a SRM da sede do município (polo) é afetada pela redução nos dias de atendimento, pelas frequentes faltas e pelas condições impostas pela viagem.

A rede municipal de ensino apresenta lacunas no AEE para a educação infantil (especificamente na creche) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como ações para estudantes com altas habilidades contrariando o estabelecido nos dispositivos “a educação é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades” (BRASIL,2008, p.16) e até mesmo o que defende a própria rede municipal de ensino, “educação como direito de todos”.

A estruturação dos serviços da Educação Especial na rede municipal de Abaetetuba, apesar dos avanços visíveis, encontra-se ainda distante do que é preconizado pela política Nacional de educação Especial. Para isto, é necessário a exemplo, melhorar as estruturas das escolas, com o olhar para a acessibilidade, prover os recursos necessários, intensificar o envolvimento e empenho da gestão, bem como da família e demais membros da comunidade escolar no processo de inclusão e que haja um programa específico de formação continuada para os professores de SRM, construído coletivamente, a partir do diagnóstico real deste contexto e das necessidades.

Quanto a lotação de turmas do AEE, foram identificadas portarias da SEMEC que disciplinam a lotação nesse atendimento, bem como diretrizes sobre a formação mínima necessária para atuação profissional no referido espaço; esse aspecto é considerado um avanço quanto a organização da rede de ensino. Isto demonstra preocupação da SEMEC/ Setor de Educação Especial em direcionar a questão, apesar de que, ainda há superlotação de turma como ocorreu na lotação do AEE na escola ES1 e ainda considerando a diversidade do público-alvo que constitui o AEE nesta escola

Assim, na operacionalização da política inclusiva destaca-se questões que demandam ações políticas, administrativas e pedagógicas e que envolvem diferentes aspectos. Os resultados desta pesquisa indicam que a política de educação inclusiva no município encontra-se em processo de construção embasada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Quanto as legislações no âmbito municipal, percebe-se que o município de Abaetetuba possui uma longa trajetória histórica de lutas e construções direcionadas para a educação inclusiva; nesse sentido foram identificados diversos dispositivos legais constituídos para o público da educação especial que apontam para a perspectiva inclusiva.

A ausência de um plano mais consistente reflete-se nas políticas públicas e nas práticas escolares, pois a educação inclusiva é efetivada conforme as interpretações dos gestores (da secretaria de educação, como das escolas), a partir de suas leituras sobre os documentos nacionais.

Outro ponto importante que merece atenção na rede municipal de ensino em Abaetetuba, é a política intersetorial, pois constatou-se que não há políticas públicas advindas do trabalho intersetorial entre educação, saúde, assistência social, entre outros setores da vida pública no município, que sejam provedoras dos serviços complementares que irão possibilitar ao educando a inclusão educacional e social, conforme consta nos dispositivos legais nacionais e municipais.

Nas diferentes realidades pesquisadas foram identificadas lacunas quanto as diretrizes das escolas para o trabalho voltado à educação especial inclusiva traduzidas no Projeto Político Pedagógico (PPP); assim o fato de existir um certo desconhecimento de diretrizes claras por parte da comunidade escolar sobre a política inclusiva da SEMEC, este fato reflete-se na lacuna visível no PPP das escolas, com relação a política inclusiva das escolas. Esta evidência pode revelar também pouca divulgação do documento existente da rede de ensino, quanto a sua operacionalidade.

Nesse sentido, é pertinente o pensamento de Damasceno (2010, p.171) ao afirmar que “Em outras palavras, assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante reproduzindo, assim as contradições sociais”. Portanto, o autor chama atenção para a importância de que no PPP seja manifestada a identidade da comunidade na busca por uma educação justa, que liberte e sobretudo que seja inclusiva.

Os dispositivos legais que versam sobre a educação inclusiva defendem o propósito de que todos devem ter assegurados o seu direito de aprender, independentemente e os sistemas de ensino tem por obrigação propor e garantir condições para isso.

Os resultados desta pesquisa indicam a intenção de materializar políticas mais gerais de inclusão que aparecem nas ações municipais nos seguintes aspectos: definição de inclusão como diretriz educacional; organização do atendimento na rede de ensino; expansão da oferta de matrícula, a implantação do AEE, apesar de limitada; criação de políticas para atuar como referência no ensino e na formação dos educadores, entre outras;

Assim, a partir da construção de dispositivos legais e documentos oficiais, os quais tiveram embasamento legal principalmente na constituição federal, na LDB e na Política Nacional de Educação Especial, foram desencadeadas diversas ações tais como os projetos “professor cuidador”, “libras em família”, “libras na sala de aula”, “intérprete de libras”, “sala de recursos multifuncionais”, a criação do fórum e do Conselho Municipal de Direito da Pessoa com Deficiência.

A Lei municipal nº 401 de 07/07/2014 que dispõe sobre a obrigatoriedade de Intérprete em Libras nos eventos públicos realizados no município de Abaetetuba e no artigo 1º destaca: “Torna-se obrigatório a inclusão de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todos os eventos realizados pela Prefeitura Abaetetuba e outras instituições que realizam suas atividades no município” propiciou melhorias na educação desse público-alvo, apesar dos poucos profissionais especializados lotados por meio de concurso público.

Um incentivo e valorização aos profissionais da Educação Especial foi conquistado com o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba (PCCR), que prevê vantagens por meio de gratificação pelo exercício do magistério com alunos público-alvo da educação especial.

As ações de formação direcionada para os docentes do AEE vem sendo desenvolvida por meio de encontros, seminários, mesas redondas, oficinas e cursos de curta duração, conforme descrição histórica no corpo deste estudo.

Estas ações de formação centralizam as discussões no atendimento ao estudante, no domínio de técnicas, nos instrumentos, na utilização de recursos pedagógicos e nos moldes propagados pela Política Nacional.

Apesar do atendimento educacional especializado ter a Política Nacional de Educação como embasamento legal para sua ação, foram identificados diferentes aspectos da SRM que estão em desacordo com o proposto pela Política Nacional, como: a prática do reforço escolar; o atendimento do educando somente no AEE; a falta do trabalho interativo e colaborativo do AEE e o ensino regular; a problemática na intersetorialidade entre as áreas na promoção das políticas públicas, entre outras.

As ofertas e a periodicidade das formações desenvolvidos pela rede de ensino ocorrem de forma esporádica e não tem atendido as necessidades dos profissionais da educação protagonistas do processo inclusivo nas escolas, principalmente diante da amplitude deste atendimento proposto pela política nacional, tanto em relação ao público-alvo, como as distintas funções atribuídas a esse profissional.

As ações de formações são desenvolvidas por meio de reuniões pedagógicas, encontros, oficinas, entre outras, consideradas pelos docentes como formações “aligeiradas” e

“fragmentadas” e ocorrem de forma superficial; dessa forma, pouco contribui para melhorar a prática docente e promover a qualidade do atendimento.

O encontro de educação especial realizado anualmente no município tenta amenizar a problemática da formação continuada, momento em que as demandas nos cursos de formação dos docentes do AEE em parte são sanadas, porém o número de vagas é limitado diante da procura dos profissionais, inclusive dos docentes do ensino regular.

O perfil de formação que vem sendo adotado pela rede municipal de ensino é de um perfil profissional generalista, com atuação multifuncional, nos mesmos moldes apresentados e defendidos pela Política Nacional de Educação Especial.

Há uma demasiada ênfase para formação continuada direcionada ao público da educação especial que apresenta deficiência auditiva em detrimento dos demais públicos. A ênfase para o público-alvo que apresenta deficiência auditiva não se justifica se for levado em consideração que o número de matrículas desse público é menos expressivo se comparado com os alunos que apresentam deficiência física e intelectual, conforme os dados estatísticos.

Os docentes do AEE, conforme a pesquisa de campo realizada, demonstram bom nível de formação, tanto inicial como continuada; no entanto, percebe-se que há uma certa dificuldade e/ou confusão na compreensão sobre a concepção de inclusão e as ações que devem ser desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, pois é possível identificar práticas pedagógicas direcionadas para reforço escolar, como revela a docente:

Eu converso com as professoras, aí elas me repassam o que elas estão trabalhando, eu vou reforçando, esse é o planejamento que é feito. Eu não passo avaliação, eu só reforço eles em sala de aula e as vezes as professoras do ensino regular me procuram para pedir orientação (DER2)

Os docentes que trabalham nas SRM da sede do município possuem um significativo entendimento sobre a prática inclusiva, porém os desafios de trabalhar em condições precárias em relação aos recursos e estrutura física dos espaços pedagógicos, comprometem a qualidade do trabalho. Manton, (2003) esclarece que o AEE não é reforço escolar, neste espaço deve-se atuar de forma a considerar as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Um aspecto importante observado no *locus* da pesquisa (nas três realidades pesquisadas), refere-se a problemática quanto as ações articuladas entre os docentes do AEE, docentes da Sala do ensino Regular, cuidadores e a coordenação pedagógica da escola. Pois, embora haja orientação da Secretaria Municipal de Educação sobre a importância do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações e que estas devem correr de forma coletiva percebe-se, no entanto, predominância na desarticulação do trabalho.

Ainda, com relação a esse aspecto, foi observado em pesquisa de campo e na narrativa das docentes entrevistadas que nas escolas pesquisadas os demais profissionais da escola parecem não se sentir responsáveis pelos estudantes públicos da educação especial e consideram que a inclusão diz respeito somente aos profissionais da educação especial, pois são estes considerados na escola “os técnicos especializados”, que possuem conhecimentos sobre a educação especial e inclusão.

Verifica-se de forma geral nas localidades pesquisadas que os docentes fazem pouco uso dos recursos pedagógicos enviados pelo MEC (kit pedagógico), principalmente os equipamentos tecnológicos, pois quando estes não estão danificados ainda há o desafio docente de dominar a técnica do manuseio dos equipamentos para fins didático/pedagógico.

Sabe-se, porém que as ações de formação continuada direcionadas pela rede municipal de ensino ou trata de questões amplas sobre inclusão ou são direcionadas para oficinas pedagógicas com ênfase na utilização de recursos confeccionados pelo próprio docente.

Portanto, as atividades envolvendo os equipamentos tecnológicos são pouco enfatizadas nos encontros de formação e pouco desenvolvidas no AEE.

Outra situação verificada por ocasião da pesquisa trata-se da existência de equipamentos como impressora, computador e notebook que deveriam estar no espaço físico da SRM, mas encontram-se na secretaria da escola. Há situações em que nem o próprio docente do AEE sabe se o equipamento é da SRM, uma vez que há pouca repasse de informações ao docente do AEE sobre o envio dos equipamentos pelo MEC pela gestão escolar. Nesse sentido, pergunta-se: como o docente poderá exercer suas atribuições nestas condições conforme propõe a Resolução nº 04, no art. 13, inciso VII, “Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009, p.2009).

Sobre o assunto em questão, a docente da ES1, comenta:

[...] precisamos demais porque quando a gente atende cinco alunos e só tem um computador, aí a gente acaba nem trabalhando nesse dia com o computador devido não ter como”. Ainda falta melhorar muita coisa, eu já tentei várias vezes ver se viessem consertar, mas até hoje.... Essa televisão não funciona há mais de três anos e ninguém resolve nada (DS1, 2016).

A realidade do AEE a rede municipal de ensino, ora apresenta situações idênticas e ora é bastante distinta; nesse sentido a docente DI3 relata:

Nós temos computador, ganhamos 02 *notebook*, a impressora está funcionando, mas está na secretaria, a tv nunca consegui ligar, eu ligo e a tela só fica azul. Tem o problema da energia que não temos para usar esses equipamentos. Usa-se um gerador. Ai, por falta de uso vai danificando, a tv por exemplo e outros equipamentos. Não tem energia para que eu possa fazer as atividades no computador. Tem cadeira de roda e uma caixa de lupa, mas nós nunca utilizamos porque não temos alunos com deficiência física e nem visual (DI3).

Percebe-se (nas realidades pesquisadas), concepções de inclusão escolar distintas constituídas: a que considera a concretização dos princípios da inclusão no espaço escolar considerando os espaços de convivência coletiva, em que todos os estudantes participam; e as que afirmam não existir, devido a carências na estrutura, na formação, no currículo, apontando ainda o que se precisa avançar para se efetivar a inclusão nas escolas. Portanto, verifica-se que há diferentes olhares quando se trata da realidade inclusiva.

Assim, no cotidiano da escola EER2, que reconhece a inclusão como realidade no contexto escolar, predomina a concepção de que a prática pedagógica está direcionada para AEE e que a mesma ocorre em espaço de interação com a sala de aula, sala de leitura, bem como em festas comemorativas e em parcerias com instituições especializadas; considera essas práticas como inclusivas; e as escolas ES1 e EI3, que apontam para a necessidade de se avançar para atender as reais necessidades dos estudantes na escola e afirmam ainda estar longe de se concretizar os princípios da inclusão.

Esses pontos de vista antagônicos sobre inclusão, apontam para a leitura de que há um processo de construção em curso, claro que com limitações, lacunas e situações educacionais e estruturais que precisam ser superadas.

As evidências de limitações de ordem diversas afetam o estado emocional dos profissionais envolvidos que se sentem impotentes diante das dificuldades, ao mesmo tempo que se sentem desmotivados diante do processo de inclusão. Pois, foi possível identificar questões relacionadas a formação profissional e condições de trabalho que contribuem para desencadear nos profissionais um sentimento de insegurança e impotência frente aos desafios que se apresentam para resgatar sua identidade e desenvolver o AEE.

Embora seja visível o avanço e se reconheça as melhorias na política de educação especial da rede municipal no município de Abaetetuba, tem-se ainda um longo caminho a percorrer em termos de políticas educacionais inclusivas e políticas de formação de professores que favoreça o acesso à educação, a permanência e a aprendizagem no contexto escolar à todos os educandos, pois como afirma Mantoan (2003), as melhorias na educação quando feitas atingem todos e certamente os estudantes público da educação especial terão mais oportunidades e ganhos para a sociedade.

Diante desse contexto, é fundamental a construção de políticas de formação e de gestão para a transformação da realidade que por ora se apresenta, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconheça e valorize as diferenças, ou seja um espaço inclusivo. Pois, segundo Damasceno (2010, p. 160), “as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, desenvolvimento de tecnologia assistivas, entre outros”.

A docente da ES1 se manifesta quanto a política inclusiva e, assim, comenta: “Falta melhorar muita coisa, nossos espaços, equipamentos. Eu penso que falta melhorar nessa política do município...falta eles aplicarem o que está escrito na lei, pois as vezes as coisas só estão lá no papel e não funcionam na realidade” (DS1, 2016).

Pois, para que os docentes possam exercer suas ações pedagógicas com competência e assim, promover a qualidade no ensino, é imprescindível que a escola ofereça condições de trabalho, incluindo estrutura física adequada, oportunidades para a troca de experiências, políticas de formação permanente envolvendo todos os profissionais da escola, trabalho colaborativo e que os sistemas de ensino promovam políticas de valorização dos profissionais.

Portanto, conforme aponta Mantoan (2003), para que a inclusão seja realmente concretizada nos moldes propostos pela lei e por outros autores, é necessário a transformação na escola atual. Essa transformação envolve aspectos diversos.

Acredita-se que o rompimento com práticas de exclusão no contexto escolar, tendo por meta o processo de inclusão, só é concretizável com o desenvolvimento de políticas de formação que considere a contribuição docente, sua valorização profissional, o trabalho como ponto de partida para temáticas de formação englobando conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos, éticos e políticos, que sejam capazes de subsidiar a atuação e o fazer docente comprometido com o projeto de inclusão.

As palavras de Oliveira (2004, p.225), são pertinentes para este momento:

Assim, há necessidade de olharmos, como referencial para as mudanças da escola, para essas práticas educativas desenvolvidas na educação especial, cujo foco é para as “imprevisíveis capacidades” [...]. É preciso ainda olharmos para a contradição discriminação/exclusão *versus* luta pela transformação da exclusão presente no cotidiano escolar, que evidencia dois elementos importantes na prática pedagógica e ao processo de mudança no sistema socioeducacional: a sensibilidade e a reflexão crítica.

Sobre estes apontamentos conclusivos aqui expostos, destaca-se que essas considerações, de maneira alguma, implicam em conclusões que não permitam alterações e aprofundamento desta pesquisa, inclusive com alteração de abordagem. Nesse sentido, este estudo traduz-se em um recorte, uma aproximação da realidade sobre a educação especial inclusiva no município de Abaetetuba.

Portanto, pela análise provisória e representativa constituída nesta pesquisa, manifesta-se a necessidade de continuidade deste estudo e aprofundamento teórico das questões aqui suscitadas, principalmente em relação ao Atendimento Educacional Especializado nas SRM do município de Abaetetuba, pois isso requer uma aproximação mais minuciosa com a prática pedagógica docente no AEE e assim, constituir objeto para prosseguimento desta pesquisa.

8 REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Lei Orgânica do Município de Abaetetuba**. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 1999.

_____. **Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal de Ensino**. Abaetetuba, PA: Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Desporto de Abaetetuba, 2008.

_____. **Lei municipal nº274 de 09/06/2009**. Cria a função de professor tradutor de LIBRAS. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2009.

_____. **Lei municipal nº 302 de 15/12/2010**. Institui o “dia da pessoa com deficiência” e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2010.

_____. **Lei municipal nº 351/2012**. Institui o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência dá outras providências. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2012.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Desporto de Abaetetuba. PA, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EI3**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Desporto de Abaetetuba.PA, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EER2**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Desporto de Abaetetuba.PA, 2013.

_____. **Plano Plurianual**. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2013.

_____. **Lei municipal nº383 de 26/12/2013**. Dispõe sobre o Plano Plurianual do Município de Abaetetuba. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2013.

_____. **Lei municipal nº 401 de 07/07/2014**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de Intérprete em Libras nos eventos públicos realizados no município de Abaetetuba. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2014.

_____. **Lei municipal nº 408/2014, de 03/11/2014**. Institui a semana municipal de conscientização e apoio aos surdos e deficientes auditivos no âmbito do município de Abaetetuba. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2014.

_____. **Lei nº 454 /2015 de 21 dezembro de 2015**. Institui o fundo municipal dos direitos da pessoa com deficiência-CMDPA. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2015.

_____. **Plano de Governo**. Prefeitura Municipal de Abaetetuba. PA, 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico da ES1**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Desporto de Abaetetuba.PA, 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei 9394/Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação Brasília, 1996.

_____. **Resolução nº 02**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. **Decreto nº 3.956, de oito de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei Nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **A Fundamentação Filosófica. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006.

_____. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Regulamenta a Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007.

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

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Nota Técnica n.º 15, de 02 de julho de 2010.** Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília: MEC/ CGPEE/GAB/2010.

_____. **Nota Técnica n.º. 11, de 07 de maio de 2010.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2010.

_____. **Decreto n.º. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revoga o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

_____. **Resolução CNE/CP n.º01 de 30 de maio.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos Brasília: 2012.

_____. **Nota Técnica n.º 28, de 21 de março.** Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica n.º 20, 10 de maio.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica n.º 23, 10 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica n.º 29, 14 de abril de 2014.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica n.º 24, 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - parte I – avaliação de cursos de graduação.** Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência- Censo Escolar.** Brasília: MEC/INEP2014.

_____. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Brasília, DF, 2015.

_____. **Nota Técnica nº 20, 18 de março de 2015.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2015.

_____. **Portaria nº243, 15 de abril de 2016.** Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2011.

_____. Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar** / Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

CAIADO, kátia Regina; CAMPOS; Juliane Aparecida; VOLARONGA, Carla Ariela. Estudo Exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.

CAPUTO, Maria Elisa e GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro, R.J.: DP&A Editora, 2003.

CARDOSO, Orlando; MONTEIRO, Walbert. **Abaetetuba. Terra dos homens valentes.** Revista ver-o-Pará. Ano X – Nº 23 – Março, 2002. Belém: ver Editora, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; (Re) pensando uma educação para todos na Era das Relações. In: CAPUTO, Maria Elisa e GUIMARÃES, Marli. (Org.) **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro, R.J.: DP&A Editora, 2003.

DAMASCENO, Allan Rocha **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista,** Curitiba, v.24, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2012

GATTI, Bernadete Angelina. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Jorge. **Terras de Abaetetuba**. Belém: CEJUP, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. M.T.E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- _____. Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- _____. Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios perspectivas**. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- MARCONNI, Marina Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 7ªed.São Paulo: Atlas,2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

_____. Luíza de Fátima Medeiros. **Formação Docente na escola inclusiva: diálogo como fio torcedor.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

_____. Ivanilde Apoluceno de. Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: **políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense.** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). Belém: EDUEPA, 2011

PIRRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. **Profissionalização e Razão pedagógica.** Artmed. Porto Alegre.2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér, ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

_____. Rosângela Gavioli et al. **Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão** (Cefai). Feusp/Fapesp, jul. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e educação dos surdos. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.**2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.

9 APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto intitulado *Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA* objetiva caracterizar a política de Educação Inclusiva na rede municipal de ensino em Abaetetuba-Pará.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a uma entrevista semiestruturada acerca da atividade profissional que desenvolve na Educação Especial da referida rede de ensino.

O orientador Prof^o Dr. Allan Rocha Damasceno e a orientanda Giovana Parente Negrão, Mestranda do PPGEA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como nome, endereço, responsável, entre outros.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o UFRRJ (21) 3787-3741 ou mandar um *email* para ppgea@ufrj.br.

Abaetetuba, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do voluntário

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice B - Questionário de pesquisa sobre o perfil de formação dos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

PESQUISA: Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA

ORIENTANDA: Giovana Parente Negrão.

ORIENTADOR: Prof. Allan Damasceno.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Prezados professores:

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização da formação dos sujeitos deste estudo (Professores do AEE lotados em Sala de Recursos Multifuncionais), necessários para a execução da Pesquisa de Mestrado, acima nomeada. Os dados alcançados serão tratados eticamente, sendo preservada a identificação dos participantes. Contamos com sua colaboração!

Obs: POR GENTILEZA, PREENCHER O QUESTIONÁRIO COM LETRA EM CAIXA ALTA.

1) Nome ou pseudônimo: _____

2) Sexo: () Feminino () Masculino

3) Data de nascimento: ____/____/____

4). Há quanto tempo você é funcionário (a) na rede municipal de ensino em Abaetetuba, Pará? _____

5). Você já exerceu outras atividades profissionais anteriormente? () Sim () Não. Em caso afirmativo, Quais? _____

5). Qual o cargo e/ ou função que ocupa no órgão? _____

6). Você é funcionário (a) efetivo ou temporário? _____

7) Qual Escola que você se encontra lotado? _____

6). Qual sua carga horária no AEE? _____

7). Quantos alunos recebem o AEE realizado por você? _____ e quais as deficiências?

7). Em que ano você iniciou suas atividades como funcionário (a) da SEMEC - Abaetetuba?

8). Você trabalha ou trabalhou em instituições outras escolares? (.) Sim () Não. Se sim, quais? _____

9). Qual sua formação:

Ensino Médio: () Completo () Incompleto

Ensino Superior: () Completo () Incompleto

() Bacharelado -

Qual? _____

() Licenciatura -

Qual? _____

10). Você fez ou faz algum curso de extensão e/ou aperfeiçoamento?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual curso?

11). Você cursou de Pós-Graduação?

() Especialização () completo () Incompleto

() Mestrado () completo () Incompleto

() Doutorado () completo () Incompleto

Em caso afirmativo, qual curso?

12). Você participa ou participou de algum Encontro/Seminário/Palestra/Curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/ Pá, ou pela Escola que você está lotado (a), que tenha debatido o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial? Qual(is)?

13). Este espaço é reservado para esclarecimentos que você considere importantes e que não foram contemplados nas questões deste questionário. Fique à vontade para escrever o que considerar necessário.

Obrigada por sua colaboração!

Apêndice C - Entrevista Semiestruturada com Professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PESQUISA: Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA

**ORIENTANDA: Giovana Parente Negrão
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Senhor (a),

Esta Entrevista se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Nome ou pseudônimo
2. Naturalidade
3. Formação
4. Quais as categorias do público-alvo que você atende no AEE?
5. Qual é sua função na SEMEC/Abaetetuba?
6. Qual é o cargo que ocupa? Há quanto tempo? Você é efetiva ou temporária?
7. Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial no Ensino regular?
8. Como você considera o trabalho que vem desenvolvendo na rede municipal?
9. Como são planejadas as atividades pedagógicas?
10. Como são organizadas as avaliações dos alunos?
11. Como se dá a relação de trabalho com o professor do ensino comum?

12. De que forma ocorre a relação com as famílias dos alunos?
13. Quais as dificuldades que o professor do AEE tem enfrentado para a efetivação do AEE?
- a) quanto a sua atuação?
 - b) quanto aos recursos pedagógicos?
 - c) quanto às políticas públicas direcionadas para a Educação Especial?
 - d) quanto ao trabalho integrado com o professor do ensino comum?
14. Você tem conhecimento das legislações existentes sobre a Educação Especial. Quais?
15. Você sabe o que diz a Política Nacional de Educação Especial (2008) sobre a formação que o professor deve ter para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais?
15. Você se considera capacitado para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, conforme o que dispõe a Política de Educação Especial (2008) e outros dispositivos legais que regem sobre o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais? Qual a sua opinião sobre isso? E como você se sente trabalhando nessa realidade?
16. A formação continuada/aperfeiçoamento em serviço oferecido pelo Setor de Educação Especial da SEMEC/Abaetetuba aos professores do AEE tem atendido a necessidade de formação e favorecido a melhoria a prática pedagógica no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais? Se não, por quê?
17. Quais as temáticas direcionadas a Políticas Inclusivas e Educação Especial que você considera importante para ser tratada nos encontros de formação continuada promovido pelo Setor de Educação Especial da SEMEC/Abaetetuba.

Apêndice D - Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEMEC/ Abaetetuba



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

PESQUISA: Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA

ORIENTANDA: Giovana Parente Negrão
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Senhor (a),

Esta Entrevista se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Nome ou pseudônimo
2. Naturalidade
3. Formação
4. Qual é sua função na SEMEC/Abaetetuba?
5. Qual é o cargo que ocupa? Há quanto tempo?
6. Qual a sua concepção de Educação Inclusiva? Qual a concepção de Inclusão definida pela rede municipal?
7. O que você pensa a respeito da inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas escolas da Rede municipal de ensino?
8. Como você vê a política da rede municipal de ensino direcionada para o público alvo da Educação Especial?

9. Como está estruturada (organizada) a Educação Especial na rede municipal?
10. As legislações existentes têm contemplado as necessidades do atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial?
11. Quais as dificuldades enfrentadas para a efetivação do processo de inclusão na rede municipal de Abaetetuba/PA?
12. De que maneira as políticas de inclusão estão contempladas no planejamento orçamentário da Secretaria Municipal de Educação?
13. A rede municipal de Ensino segue as diretrizes emanadas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação?
14. Qual a sua opinião sobre as diretrizes propostas pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
15. Você considera que os Professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais encontram-se capacitados para realizar o AEE, conforme o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.09-10)?
16. No seu entendimento, de quem é a responsabilidade pela iniciativa e concretização de ações que viabilizem a inclusão desse público na rede de ensino?
17. Como você avalia a política de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tem atendido a demanda de formação dos mesmos? Se não, quais os entraves? Você considera que essa formação viabiliza o atendimento das necessidades educacionais dos alunos público da Educação Especial?
18. Qual a sua opinião sobre a concepção do profissional generalista proposta pela Política Nacional de Educação Especial (2008)?
19. Você considera que é possível promover educação de qualidade a todos e assim contribuir para a inclusão escolar sabendo que no AEE os professores têm que realizar o atendimento educacional especializado com demandas educacionais distintas? Isso é possível? O que você pensa que pode ser feito?
20. Na sua opinião o que é necessário para melhorar a política de inclusão na rede municipal de ensino, no município de Abaetetuba/PÁ.

Apêndice E – Roteiro de observação no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

PESQUISA: *Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA*

ORIENTANDA: Giovana Parente Negrão
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Esta observação se insere no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais e faz parte da pesquisa de campo do Curso de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. Descrição da escola.
2. Espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo I ou Tipo II).
3. Equipamentos, mobiliários e materiais Didático-pedagógicos existentes na SRM.
4. Quais os recursos que faltam para compor a SRM?
5. Número de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e quais os tipos que predominam (Deficiência, TGD, AH/SD).
6. Quantos docentes estão lotados na SRM e qual a CH de cada docente?
7. Comunicação do professor na SRM (domínio da Libras, facilidade de comunicação com o aluno, domínio do Braille).
8. Atuação do professor na Sala de Recursos (dinamismo, autonomia, interesse, domínio na utilização dos recursos).
9. Estruturação do atendimento (Material pedagógico utilizado suficiente, atualizado).
10. Organização do atendimento (grupo, individual, misto).
11. Frequência dos alunos.
12. Existência de interação dos professores da SRM com outros profissionais da escola.