

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISABELA HELENA GABARDO LEDERER

DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE  
CASO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA

PONTA GROSSA  
2019

ISABELA HELENA GABARDO LEDERER

DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientador: Nelba Maria Teixeira Pisacco

PONTA GROSSA  
2019

ISABELA HELENA GABARDO LEDERER

DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE  
CASO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor  
de Ciências Humanas, Letras e Artes.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco - Orientadora  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual De Ponta Grossa

---

Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Profa. Dra. Lúcia Mara de Lima Padilha  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por todas as bênçãos recebidas nesses quatro anos de curso, pela minha saúde e sabedoria.

Agradeço minha família, em especial minha mãe Geovana, por toda paciência, ajuda e incentivo durante os quatro anos do curso, sendo ela um dos principais motivos de eu chegar até aqui.

Agradeço a todos os professores pelas aprendizagens compartilhadas, em especial, a minha orientadora Nelba Pisacco, pelos conhecimentos e dedicação oferecida.

*Aos contra-sensos pelos quais  
a escola inclusiva é tão  
combatida,  
vamos responder com o sentido pleno  
que damos a escola que queremos para  
todos os brasileiros – uma escola que  
reconhece e valoriza as diferenças*

*(MANTOAN, 2006, p. 194)*

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar as demandas relativas à atuação e a formação dos professores que trabalham em diferentes contextos com alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Realizou-se uma pesquisa de carácter exploratório, caracterizada como estudo de caso na Cidade de Palmeira – Paraná. Os dados foram obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação e por meio de questionários aplicados a professores do Atendimento Educacional Especializado, da sala regular e a tutores. Dos 47 profissionais que atuam na zona urbana do município, 37 participaram da pesquisa. Os resultados apontaram a importância da troca de informações entre profissionais que atendem os alunos, indicaram como dificuldades principais: a falta de preparo dos professores, fragilidades na formação inicial e continuada, a comunicação com alunos que tem comprometimento na linguagem e tornar possível a aprendizagem efetiva. A pesquisa evidenciou a contribuição do trabalho coletivo e necessidade de repensar a abordagem da educação inclusiva na formação de professores na graduação, na atuação profissional e no apoio pedagógico.

**Palavras-chaves:** Inclusão Escolar, formação de professores, educação especial.

## **LISTAS DE QUADROS**

QUADRO 1 - Datas e principais documentos/acometimentos/legislação referentes à história da educação especial.....	16
--	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Formação dos profissionais por nível de ensino e função em que atuam.....	34
TABELA 2 - Tempo de atuação das professoras da sala regular.....	34
TABELA 3 - Tempo de atuação das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado.....	35
TABELA 3- Tempo de atuação dos professores que atuam como tutores nas salas regulares.....	35



## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1- As principais dificuldade/demandas dos profissionais que atendem os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....36

GRÁFICO 2- Avaliação dos professores sobre a formação continuada.....39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OP	Orientador Pedagógico
PAEE	Profissional de Atendimento Educacional Especializado
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRMF	Sala de Recurso Multifuncional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CARACTERIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO</b> .....	14
1.1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	15
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	21
<b>2 ENSINO REGULAR E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	25
2.1 O CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	25
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR .....	28
<b>3 DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA</b> .....	31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA .....	32
3.2 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NEE .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48
<b>ANEXO</b> .....	51
ANEXO 1- TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA .....	51
ANEXO 2- TERMO DE AUTORIZAÇÃO .....	53
<b>APÊNDICES</b> .....	54
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO .....	54

## INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia são as principais dificuldades e demandas dos profissionais que atuam com alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A visão de educação inclusiva pauta-se na concepção da educação como um direito universal a que todos os indivíduos necessitam ter garantia de acesso e de qualidade, sem distinção de qualquer origem, como: etnia, gênero, condição social, nacionalidade, idade, deficiência ou outra condição, como propõe a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948 *apud* UNIC, 2009). Para atender tal pressuposto, necessita-se repensar a escola, visando o respeito à diversidade como chave para um processo de inclusão pleno e concreto.

Entende-se que a educação inclusiva é ampla, abrange toda a sociedade em sua diversidade e diante do vasto espectro e das condições que geram a exclusão escolar está o público-alvo da educação especial.

No Brasil, a legislação nacional, a partir do final da última década do Século XX, versa sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no seu Capítulo V, define a educação especial como “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, 2018, p. 39).

No mesmo capítulo, essa lei estabelece que a educação especial abrange todos os níveis de ensino, desde a educação infantil e estendendo-se ao longo da vida, e prevê a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela dessa modalidade, quando necessário, o que passou a ser chamado Apoio Educacional Especializado (AEE). Propõe, ainda, que o AEE 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, 2018, p. 39).

O interesse da autora em pesquisar as demandas do trabalho na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, surgiu a partir de suas vivências na Rede Municipal de Ensino no Município de Palmeira, durante a realização do estágio

remunerado pela prefeitura, por dois anos, como tutora de um aluno com Síndrome de Down.

Ao iniciar nessa função, não foram ofertadas formações ou informações sobre a síndrome e as especificidades pedagógicas para a realização do trabalho. Nesse contexto, enfrentaram-se muitas dificuldades para encontrar estratégias adequadas para o atendimento do aluno, inerentes à especificidade da função que exercia, relacionadas a aspectos pedagógicos e também sobre o comportamento do aluno. Perceberam-se várias dificuldades e contradições em questão da convivência social e da metodologia utilizada em sala. Onde, por vezes, o trabalho como tutora era deixado de lado, passando-se a assumir o papel da professora regente junto ao aluno, sendo uma “professora particular” para aquele único aluno, vista como uma sombra do mesmo.

Para a efetivação da Educação inclusiva, as instituições necessitam de mudanças e ações que propiciem a participação de todos os alunos sem distinções, como destaca Carvalho (2004, p. 67):

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender as necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

Ao considerar as diferentes funções dos profissionais da área da educação, no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, cabe questionar sobre a sua formação e a articulação de suas funções no trabalho com estes alunos. A partir dessa indagação, delimitou-se como questão geradora do presente estudo: Quais são as demandas dos professores que trabalham com essas crianças e em salas de aula do ensino regular e em salas de aula da educação especial?

Optou-se por delimitar como campo para o desenvolvimento de um estudo de caso o Município de Palmeira, cujos sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam nessas diferentes funções, que forneceram os dados por meio de respostas a um questionário aplicado. O objetivo geral foi identificar as principais demandas/dificuldades de atuação e de formação dos professores que trabalham em diferentes contextos da escola regular com alunos público-alvo da educação

especial, na perspectiva da educação inclusiva. Os objetivos específicos foram: contextualizar aspectos históricos e organizacionais da educação especial no contexto da educação inclusiva; caracterizar os espaços do atendimento educacional especializado e da sala de aula regular, bem como, da atuação dos profissionais no trabalho com essas crianças e analisar as dificuldades elencadas pelos educadores no exercício dessas diferentes atribuições.

Para atender os objetivos propostos, o trabalho está dividido em três partes. Inicialmente, sob o título Educação Inclusiva e Educação Especial: caracterização e processo histórico, apresenta-se uma diferenciação entre educação inclusiva e educação especial, destacam-se acontecimentos e documentos importantes da história da educação atual relacionados à educação inclusiva.

A segunda parte, intitulada O Ensino Regular e o atendimento do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, trará a caracterização e a diferenciação do contexto do atendimento educacional especializado e o contexto da sala regular, juntamente com a caracterização da atuação dos profissionais da educação nesses espaços.

Demandas da educação inclusiva no Município de Palmeira é o título da terceira parte, a qual apresenta a pesquisa realizada. Inicia-se caracterizando a metodologia empregada no estudo, os procedimentos e instrumentos empregados para a coleta de dados, na sequência, caracteriza-se a amostra e passa-se a descrição e análise dos resultados obtidos a partir do levantamento de dados obtidos junto aos professores participantes da pesquisa.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais, destacando-se as principais conclusões obtidas a partir da realização deste trabalho, as limitações da pesquisa e a necessidade de novos aprofundamentos.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CARACTERIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora [...]. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

(UNESCO, 2016)

A educação tem um significado muito mais amplo do que a que acontece no espaço escolar. Uma boa reflexão sobre isso é feita por Brandão (2007, p.10-11):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que reproduzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita [...]

Aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos influenciam nos paradigmas que orientam a educação. Atualmente, os pressupostos que norteiam a educação escolar trazem uma visão da escola como espaço pleno de educação inclusiva.

Para abordar esse tema, neste capítulo, apresentam-se acontecimentos e documentos importantes da história da educação atual relacionados à educação inclusiva, seguido das orientações legais gerais da educação brasileira, na sequência, diferencia-se educação inclusiva e educação especial.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 *apud* UNIC, 2009), todo ser humano, independentemente da espécie, raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, possui a capacidade de gozar os direitos e liberdades. Dentre esses direitos, destaca-se a educação como direito de todos os cidadãos,

que é garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (LDB):

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2018, p.10).

De acordo com o pressuposto do direito de todos à educação, o segundo artigo da LDB (BRASIL, 2018) estabelece que a ela é responsabilidade do Estado e da família, que deve estar baseada nos princípios da liberdade e da solidariedade humana, visando o desenvolvimento do aluno, preparando-o para a cidadania e o trabalho. Diante disso, no Art. 3º propõe, que o ensino deve estar baseado de acordo com os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 2018, p. 09).

A construção de uma escola baseada nesses princípios propostos na legislação educacional brasileira ainda é bastante desafiadora, uma longa trajetória histórica na busca pela efetivação de uma educação inclusiva.

## 1.1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As mudanças na visão sobre as pessoas com deficiências e nas suas condições de vida foi construída historicamente pela sociedade, com algumas marcas em cada época, pois a construção do homem e as informações estão em constante mudança (CORRÊA, 2012). Essa trajetória foi cercada de preconceitos e



crueldade, para com as pessoas com deficiências ou que apresentam outras condições que implicam em necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>.

Na atualidade, a legislação garante muitos direitos para essas pessoas, mas ainda tem-se uma longa caminhada para efetivamente inseri-las na escola e na sociedade de forma equânime.

O percurso pela busca de seus direitos desencadeou movimentos sociais internacionais que resultaram em convenções e declarações. O Quadro 1 destaca alguns desses principais documentos e acontecimentos.

**QUADRO 1: DATAS E PRINCIPAIS DOCUMENTOS/ACONTECIMENTOS/LEGISLAÇÃO REFERENTES A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>Data</b>	<b>Documentos/Acontecimento</b>
10 de dezembro de 1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
20 de novembro de 1989	Convenção Sobre os Direitos da Criança
5 a 9 de março de 1990	Conferência Mundial de Educação Para Todos
7 a 10 de junho de 1994	Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade Declaração de Salamanca.
28 de maio de 1999	Convenção da Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
9 de novembro 1999	Carta para o Terceiro Milênio

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Corrêa (2012).

O primeiro documento, que subsidia todos os demais, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de Dezembro de 1948, assinado por 193 países na Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive pelo Brasil. A Declaração estabelece, dentre os direitos dos seres humanos, o direito à educação, ou seja, isso é válido para qualquer pessoa independentemente de sua religião, cor, nacionalidade, sexo e condição social. Esse documento não formalizou nenhuma lei, mas é de extrema importância por servir de base para as constituições de todos os países signatários.

Em 20 de novembro de 1989, aconteceu a Convenção sobre os Direitos da Criança, nas Nações Unidas, cuja validação no Brasil ocorreu no ano de 1990, no dia 24 de setembro. De acordo com Corrêa (2012), nesse documento consta uma

<sup>1</sup> “[...] o termo “*necessidades educacionais especiais*” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originaram em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

série de direitos civis, culturais, sociais, econômicos e políticos para todas as crianças, considerando criança todos os menores de 18 anos, com exceção daqueles que atingem a maioridade mais cedo por meio de leis ou judicialmente. A Declaração oriunda da convenção possui 54 artigos que podem ser caracterizados em quatro grupos: os direitos de participação, os direitos a sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento e os direitos relativos à proteção.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, que aconteceu de 5 a 9 de Março de 1990 na Tailândia, reforça o que já foi proclamado desde 1948, o direito de todas as crianças ao acesso à educação, independentemente do sexo, religião e idade.

Os 10 artigos da Declaração tratam de: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. (CORRÊA, 2012, p. 78).

Na Declaração de Salamanca (1994), decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que aconteceu na Espanha, em junho de 1994, do dia 7 a 10, vista a ausência da educação no sistema comum as pessoas com necessidades especiais, seja em qualquer etapa da vida, com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais, definiu que;

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

O documento está estruturado em sete tópicos relativos à política e organização, aos fatores relativos à escola, aos serviços externos de apoio, às áreas prioritárias, às perspectivas comunitárias e aos requerimentos relativos a recursos.

A Convenção da Guatemala ocorreu em 28 de maio de 1999 com o intuito de eliminar os preconceitos e discriminações sofridas por pessoas com deficiências, visando que todos os seres humanos possuam os mesmos direitos. De acordo com Corrêa (2012), o documento gerado na convenção foi homologado no Brasil pelo decreto n.º 3.956, em 08 de outubro de 2001, proporcionando fazer uma análise sobre como estava sendo compreendida a educação especial no país. Tendo-se como premissa a aceitação das pessoas com deficiências para que sejam inseridas em todos os espaços da sociedade, não só no meio educacional, visando o bem estar em igualdade por meio da equidade.

De acordo com o documento, Carta para o Terceiro Milênio (1999), aprovada em Londres, em 9 de novembro de 1999, objetiva-se que os direitos de todos os seres humanos sejam realmente reconhecidos e garantidos, a fim de tornar realidade o que já vinha sendo discutido nos documentos de anos anteriores, sendo que o número de pessoas com deficiência vem aumentando no decorrer do tempo. Com base na Carta para o Terceiro Milênio (1999, p. 1):

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

[...] nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana.

Ao longo dos séculos, a forma de entender as deficiências foi marcada por diferentes paradigmas, os quais não se encerram, embora as mudanças, eles coexistem e muitos, ainda, não foram totalmente superados na atualidade.

Os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidas, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MOANTOAN, 2003, p 11).

O primeiro paradigma é o da exclusão (extermínio), onde as pessoas com deficiência físicas e mentais eram marginalizadas, consideradas impuras, suas

deficiências eram justificadas “como causas os “espíritos maus” em que as pessoas deveriam pagar pelas faltas, justificando o grau de “impureza” do corpo e reforçando a prática da marginalização, restando aos deficientes o destino de esmolar nas ruas e praças.” (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 315). Sob o paradigma da exclusão, segundo os mesmos autores supracitados, o que era considerado certo, quando uma criança nascesse com deficiência, é que seus familiares a abandonassem e, em algumas culturas, o infanticídio era comum, o que mudou por influência do surgimento do Cristianismo.

O segundo paradigma foi o da institucionalização (segregação), sob o qual foram criadas algumas instituições como, por exemplo, hospitais psiquiátricos e asilos, onde as pessoas com deficiências eram retiradas da sociedade e inseridas nessas instituições, as quais apenas ofertavam alimentação e roupas, não havia ligação com a educação, utilizava-se muito o modelo assistencialista (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017). Acreditava-se que esses eram os melhores lugares para essas pessoas, sendo protegidas e cuidadas longe da sociedade e de suas famílias, ou escondidas da sociedade pelas famílias. Seguia um modelo clínico, onde todas as deficiências eram vistas como doenças e recebiam atendimento clínico e terapêutico. Era comum a realização de testes de inteligência com as pessoas com deficiências, os quais:

[...] funcionavam para que fosse justificado o fracasso escolar, logo a culpa da não aprendizagem ficaria com fracassado. Esse modelo clínico serviu para aliviar a responsabilidade da sociedade e o sofrimento das famílias. As pessoas com deficiência eram encaminhadas para os asilos, para que fossem vigiados e o contato com a sociedade ficava mais restrito. (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 320).

De acordo com os mesmos autores, esses testes eram feitos para justificar o fracasso das crianças, onde as mesmas eram rotuladas, os profissionais não acreditavam que era possível o seu desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos. Com o decorrer do tempo, foi constatada a necessidade da criação de escolas especiais, as quais eram separadas do sistema de ensino regular, os alunos eram encaminhados às escolas de acordo com os resultados dos testes (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

“O paradigma da Institucionalização fundamentava-se na ideia de que a pessoa deficiente estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e, por conseguinte, a sociedade estaria protegida dela.” (BATALHA, 2009, p. 1067).

O terceiro paradigma foi intitulado de Integração:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Com o objetivo de acabar com a segregação das pessoas com deficiência, a integração visa garantir a inserção das mesmas, por exemplo, em: escolas regulares, salas de classe especial e escolas especiais. Não houve a devida preparação ou formação dos professores, os mesmos não sabiam como mediar os conhecimentos, avaliar os alunos, e ao menos como tratá-los em sala (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017). Os alunos com deficiência teriam que se adaptar ao meio para serem aceitos, preocupava-se apenas com a presença dos alunos em sala e não com a permanência e o sucesso.

Necessitava-se entender que para haver mudanças:

[...] não basta apenas matricular os educandos no ensino regular e permitir que tenham acesso às escolas: Percebe-se também que os alunos com deficiência têm direito ao atendimento especializado, que a educação deve ser de qualidade, e é inegável que diversos documentos, leis e regulamentações precisam ser articulados para que sejam cumpridas as determinações, considerando-se que é urgente a qualidade na educação. (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 330).

Após todos os movimentos já mencionados anteriormente, os avanços resultaram no paradigma da inclusão.

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. (BRASIL, 2016, p.9).

A inclusão está relacionada a todos os espaços da sociedade, não apenas a ambientes educacionais. Ela está presente num conjunto de políticas nacionais que dizem “respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade, tais como emprego, transportes, escolarização, quanto a populações diferentes, como pobres, afro-brasileiros e pessoas com “necessidades especiais”. (PLAISANSE, 2015 p.236).

A mudança da perspectiva de integração para a de inclusão gerou grandes impactos. Como destaca Mantoan (2003), as mudanças radicais ou geram crises, quando relacionadas a paradigmas, embora cercadas de muita incerteza e

insegurança, também trazem muita liberdade e ousadia “para buscar alternativas outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteie para realizar a mudança”. Com relação à educação na perspectiva da inclusão, Carvalho (2004, p. 64), destaca que:

A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente.

O bom desenvolvimento dessa perspectiva demanda uma série de mudanças nas políticas públicas que subsidiem todo o sistema educacional, mas, que ao mesmo tempo, acabam por gerar impactos e resistências, tanto na organização do contexto escolar como na atuação de seus profissionais.

## 1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo de aceitação e viabilização da proposta da Educação Inclusiva é lento e necessita de informações e estudo por parte de toda a sociedade e da comunidade escolar.

[...] diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nela penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos. Somos um país transcultural dada a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e também outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, entre outros. (MANTOAN, [ca. 2005], p. 11/12).

No que diz respeito à formação humana, como destaca Mantoan (2003), “incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos sem barreiras”. A proposta educacional que atenda a essas finalidades é de uma escola inclusiva que, de acordo com os pressupostos de Borges e colaboradores (2012, p.421):

[...] a escola que se define como diversa e inclusiva, em especial, de pessoas com deficiência, é aquela que abraça as diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, sobretudo, deficiências, seja ela de que ordem for. É uma escola que respeita a diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta.

Sabe-se que a educação inclusiva demanda que as escolas passem por mudanças para contribuir para desenvolvimento efetivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não somente mudanças em sua estrutura física, mas também na perspectiva pedagógica e política utilizada.

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender as necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações. (CARVALHO 2004, p. 67).

Quando se trata do fracasso escolar, a busca dos fatores que contribuem para sua ocorrência necessita ser lenta e cuidadosa, levando em conta a vida pessoal e social. Não se trata de achar culpados e sim de buscar respostas que contribuam para a melhoria do desenvolvimento e a inclusão desses alunos.

Carvalho (2004, p.62) traz uma ótima reflexão sobre isso:

Assim como para quem vive na miséria e está desnutrido não adiantam exames do aparelho digestivo, em busca de explicar porque não se alimenta, e sim intervir no contexto que o priva de alimentos... do mesmo modo, para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas.

Como dito anteriormente, a educação inclusiva é ampla, abrange toda a sociedade e sua diversidade e diante do vasto espectro e das condições que geram a exclusão escolar está o público-alvo da educação especial.

A educação especial é considerada como modalidade de ensino, assegurada pela Lei de Diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96, no capítulo V:

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

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (BRASIL, 2018, p. 39).

A partir desse Artigo, compreende-se que a educação especial é ofertada desde o início da vida escolar do aluno, respeitando suas particularidades. No que diz respeito ao público-alvo da educação especial já citado acima, a DELIBERAÇÃO Nº 02/2016a, Art. 2º, traz mais esclarecimentos:

Considera-se estudante da Educação Especial aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com uma ou mais barreiras que comprometem sua participação plena e efetiva no processo educacional, em igualdade de condições com os demais estudantes, bem como aqueles que possuem indicadores de altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2016, p 5).

A educação especial, segundo o Artigo 8º da DELIBERAÇÃO Nº 02/2016, será ofertada pelos seguintes meios:

- I – preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário;
- II – Instituição de Ensino de Educação Especial;
- III – Centros de Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2016, p. 5/6).

No Brasil, o atendimento às crianças com deficiência era ofertado por instituições não governamentais, em iniciativas como da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que nasceu em 1954, no Rio de Janeiro, e expandiu-se pelo país. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla, de acordo com o site APAE BRASIL<sup>2</sup>.

Por um tempo, instituições como a APAE atendiam a questões educativas, possuem estrutura física e curricular, diretamente criada para atender estes alunos, salas com pequeno número de alunos e profissionais habilitados, das áreas da saúde, educação e assistência social. Atualmente, no Paraná, as escolas da modalidade em Educação Especial, em sua maioria, integram ou são conveniadas à Rede Estadual de Ensino, sendo supervisionadas pela Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2019).

Por vários anos e, até mesmo, nos dias atuais, a escola especial é vista como segregadora, pelo fato atender somente alunos com deficiências específicas sem estar em contato com os demais. Muitas vezes, mantendo seu com cunho

---

<sup>2</sup> APAE BRASIL. Federação Nacional das APAE's. Disponível em <https://apae.com.br/>. Acesso em 10 de junho de 2019.



assistencialista, e não ter como prioridade a preocupação com o pedagógico e o processo de ensino aprendizagem, embora esses aspectos venham mudando nas últimas décadas.

Como afirma Beyer (2013, p. 10), “no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais são consideradas as propostas curriculares, a organização didática e também algumas questões epistemológicas”. O autor ainda ressalta que é necessária conscientização dentro e fora da escola sobre a educação inclusiva, englobando toda a comunidade escolar, destacando seus direitos, não é possível que haja mudança dentro da escola sem antes todos os cidadãos estarem cientes de seus direitos. Para que haja a inclusão são necessárias mudanças, não somente estruturais, mas também no Projeto Político Pedagógico, na avaliação, no currículo e na metodologia utilizada em sala de aula. Devem-se oferecer cursos de capacitação aos professores, ocorrendo sempre diálogo entre os mesmos.

Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se joguem crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos. Para tanto, seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2013, p. 56).

O objetivo da inclusão não é apenas ofertar o acesso dos alunos à rede de ensino, mas também o sucesso e a permanência dos mesmos, diante de todas as dificuldades e preconceitos enfrentados. Uma proposta que depende de todos para acontecer, não é responsabilidade somente dos educadores da família dos alunos, está ligada a todos os setores da sociedade, sejam eles público-alvo da educação inclusiva ou não.

Os pais são os grandes aliados dos que estão empenhados na construção da nova escola brasileira - a escola inclusiva, aberta às diferenças. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com e sem deficiências (MANTOAN, [ca. 2005]., p13).

Dessa forma, para que a educação inclusiva aconteça, o envolvimento dos responsáveis pelos alunos é indispensável nesse processo, mas alguns deles trazem opiniões negativas sobre a inclusão. Como também, como afirma Mantoan ([ca. 2005]., p.6), “há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar

ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.” Percebe-se que os mesmos, trazem consigo pensamentos individualistas, ou seja, pensando no que é melhor para si e para seu filho, pressupondo que seja ficar distante dos considerados “diferentes”, que podem atrapalhar o desempenho escolar dos demais, considerando a segregação como algo natural.

No próximo capítulo, aborda-se a constituição da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

## **2 ENSINO REGULAR E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e entenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento. (CARVALHO, 2004, p. 29).

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi estabelecida como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, do mesmo documento, é proposta a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2016, p. 27).

Ao longo das últimas décadas, foi se constituindo no país a política chamada de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2016), que estabeleceu diferentes papéis para os educadores e a organização de espaços distintos no contexto escolar, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo deste capítulo é caracterizar os espaços do atendimento educacional especializado e da sala de aula regular, bem como, da atuação dos profissionais no trabalho com essas crianças.

## 2.1 O CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na legislação vigente no país, considera-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como de “caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2016, p. 8).

Nas instituições de ensino regular, quando identificada a necessidade do aluno, o AEE deve ser oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) na própria instituição, caso a mesma não a tenha, o estudante deve ser direcionado a outra instituição de ensino regular, ou a instituições conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou, ainda, ao órgão responsável no município. O atendimento deve ocorrer em turno contrário ao da escolarização, sendo as salas compostas conforme a necessidade dos alunos (BRASIL, 2016).

[...] salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006 p. 13)

Segundo a Deliberação 02/2016 CEE/PR (PARANÁ, 2016a), as SRMF visam o enriquecimento curricular e pedagógico, de acordo com as necessidades/especificidades dos alunos atendidos devem ser organizadas da seguinte forma:

I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos;  
 II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;  
 III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade;  
 IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação, Parágrafo único. As salas de recursos multifuncionais previstas nos incisos de I a IV deste artigo poderão estar agrupadas em um mesmo espaço físico, desde que assegurem funcionalidade e aprendizagem. (PARANÁ, 2016, p. 11).

De acordo com a legislação nacional, o público-alvo AEE é constituído por:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p. 2).

Cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar recursos que façam com que os alunos rompam as barreiras para a participação nas atividades educacionais. As atividades ali desenvolvidas diferenciam-se das realizadas na sala comum. Esse atendimento é implementado para a complementação ou suplementação da formação dos estudantes, desenvolvendo sua independência e autonomia.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2007, p. 11/12).

Na legislação educacional paranaense, Instrução nº 016/2011 (PARANÁ, 2011), os professores que atuam nas SRMF necessitam possuir curso de especialização em nível de pós-graduação em educação especial ou licenciatura plena com habilitação em educação especial ou habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal. Bauch (2014) destaca que esses professores devem: realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros, como também, propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação. Conforme a Instrução, nº 016/2011 (PARANÁ, 2011, p. 9) algumas de suas atribuições são:

h) Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

i) Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica

com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

j) Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe.

k) Produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum a partir da proposta pedagógica curricular.

O trabalho, se realizado de forma coletiva, entre todos os profissionais de diferentes áreas que atuam com o aluno e as famílias, irá facilitar o seu processo educativo e, conseqüentemente, facilitar seu desempenho no ensino escolar, como consta na Instrução sobre a família. Essa articulação objetiva “a participação da família ou responsável no processo educacional do estudante, promovendo a interação e o compromisso no acompanhamento do progresso acadêmico e no encaminhamento de atendimentos clínicos, quando se fizer necessário”. (BRASIL, 2016, p.16).

No que se refere ao trabalho coletivo dos profissionais, a Deliberação 02/2016 CEE/PR (PARANÁ, 2016a, p. 10), no segundo parágrafo do seu décimo quinto artigo propõe que “os professores especializados [...] devem orientar e trabalhar em sintonia com os professores da classe regular e atender os estudantes, bem como proceder às orientações necessárias aos demais membros da comunidade escolar.”

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR

O contexto da sala de aula regular proporciona a socialização e o contato entre todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais, ou não, busca-se evitar ou diminuir a segregação. Através da mediação o professor é responsável por proporcionar aos alunos uma educação de qualidade e com igualdade, visando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, “sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são: a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, considerando as particularidades de cada um” (BEYER, 2013, p. 28).

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. (MOANTOAN, [ca. 2005]., p. 22).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2018), no Art. 59: “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” Os professores devem ter uma especialização adequada para atender estes alunos, cabe a eles mediar os conhecimentos e promover situações que o aluno consiga ter autoconfiança em realizar as atividades e se desenvolva física e intelectualmente, devem ser feitos planejamentos e um currículo pensados nas especificidades, sendo flexíveis, aberto a mudanças e reformulações.

No atual contexto da escola, os alunos que demandam de cuidados especiais, podem contar também com o auxílio do tutor na sala regular, como é conhecido comumente. No entanto, o termo tutor não é reconhecido legalmente, consta na legislação apenas o termo “Profissional de apoio escolar”, sendo garantido no Capítulo I do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Nº 13.146 (BRASIL, 2015):

XII- 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 procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

O tutor está em sala regular para trabalhar diretamente com o aluno, estimulando o mesmo na realização de tarefas, visto como um facilitador para contribuir no desenvolvimento do aluno.

É imprescindível, o trabalho em conjunto dos profissionais, uma boa comunicação em todos os momentos, para que o aluno se sinta bem, não só dentro da sala de aula e sim em todos os espaços da instituição. Cabe à instituição também, realizar formações continuadas a estes profissionais e oferecer infraestrutura adequada para receber os alunos, como consta na Deliberação N.º 02/2016 CEE/PR (PARANÁ, 2016a, p. 10).

§ 1º Para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais,

professores especialistas em Educação Especial, tradutor ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento.

A inclusão é um desafio e depende de toda a comunidade, como afirmam Braun e Pisacco (2009):

[...] apesar da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino ser garantido por lei, isso não foi suficiente para garantir a construção e o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Para tanto, é necessário ainda que a comunidade escolar se disponha a aceitar e a participar desse processo, que é mais complexo do que somente inserir o aluno com deficiência, fisicamente, numa sala de aula. (BRAUN; PISACCO, 2009, p. 16).

O processo de inserção dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas salas regulares é complexo, necessita-se de preparação, uma vez que o objetivo da inclusão não é apenas inseri-los nas salas e sim propiciar a eles seu desenvolvimento pleno, juntamente com a participação nas atividades e aceitação pelos demais.

Sendo assim, a partir do que foi percorrido ao longo do trabalho será apresentado no próximo capítulo às demandas da educação inclusiva no município de Palmeira, inicialmente será apresentado à caracterização do município e em seguida a partir da aplicação dos questionários, serão apresentados os resultados.

### 3 DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA

O estudo realizado teve por objetivo identificar as principais demandas de atuação e de formação dos professores que atuam em diferentes contextos com alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Realizou-se uma pesquisa de carácter exploratório caracterizada como estudo de caso. Para Gil (2007, p. 41), a pesquisa exploratória objetiva:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...] essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

A proposta metodológica do trabalho desenvolvido assemelha-se com essa concepção de pesquisa exploratória, bem como pode ser caracterizada como estudo de caso, "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). A unidade pode ser um sujeito, uma instituição, um município, ou outro recorte, que deve ser parte de um todo e ser focalizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no objeto em estudo. "O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe". (FONSECA, 2002, p. 33).

Investigaram-se as demandas da Educação Especial a partir da visão dos profissionais que atuam no contexto das instituições de um município. Selecionou-se como campo de estudo as Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e os Centros Municipais de Educação Infantil, localizados na zona urbana do Município de Palmeira. A escolha desse município deveu-se a ele pertencer à mesma região na qual se localiza a Universidade Estadual de Ponta de Grossa e ser de interesse da autora conhecer a realidade da cidade na qual reside o que levou às indagações que geraram a pesquisa.

Com relação aos procedimentos da pesquisa, inicialmente, foi obtida a autorização para realização da coleta de dados por meio da assinatura do Termo de Autorização (ANEXO 1, p. 54/55), pela secretária de educação do município. Após essa etapa, realizou-se o levantamento de dados sobre número de alunos e de



profissionais do contexto da educação inclusiva das instituições junto à Equipe de Atenção a Diversidade e Inclusão Escolar.

Para a coleta de dados, foram distribuídos questionários a todos os profissionais mencionados pela equipe (APÊNDICE A, p. 56). A amostra da pesquisa foi composta por 37 profissionais de 10 instituições, sendo cinco (5) Centros Municipais de Educação Infantil e cinco (5) Escolas Municipais de Ensino Fundamental I. Buscaram-se informações sobre a formação e atuação profissional, as demandas/dificuldades no contexto da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA

Para caracterizar a cidade delimitada como campo de pesquisa, coletaram-se dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Palmeira<sup>3</sup>, que são apresentados a seguir (PALMEIRA, 2019).

O Município de Palmeira teve sua emancipação em 07 de abril de 1819. Localiza-se na região sul do Paraná, fazendo divisa com seis municípios: Lapa; Porto Amazonas; São João do Triunfo; Teixeira Soares; Ponta Grossa e Campo Largo. Conta com uma população de aproximadamente 32.125 habitantes, sendo 19.376 da zona urbana e 12.749 da zona rural, de acordo com informação do IBGE 2010.

O povoamento se iniciou com imigrantes russo-alemães, poloneses, italianos, ucranianos, árabes, entre outros. O Município possui fazendas centenárias e também, na localidade de Santa Bárbara, a Colônia Cecília que foi a única experiência anarquista na América Latina, em meados dos anos 1890.

Com relação à economia, no setor primário, está voltada à pecuária e à agricultura, destacando-se no cultivo de soja, milho, feijão, arroz, cevada e trigo; no setor secundário, conta com indústrias de beneficiamento e transformação de madeira e indústria de laticínios.

A Rede de Ensino do Município conta com cinco (5) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), todos na zona urbana, sendo eles: Cristo Rei; Vereador

---

<sup>3</sup> PALMEIRA. **Perfil do Município**. Disponível em: <http://palmeira.pr.gov.br/perfildo-municipio>. Acesso em: 01 set. 2019.

Rubens Borkoski; Professor Alderico Viante; Recanto dos Pequeninos e Vereador Sebastião Sanson. Possui, também, quatorze (14) escolas municipais que atendem os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), sendo nove (9) localizadas na zona rural: Escola Municipal Do Campo Santa Bárbara de Cima; Escola Municipal Do Campo Pedro Gross Filho; Escola Municipal Do Campo Professora Leonor Santos; Escola Municipal Do Campo Ida Albach; Escola Municipal Do Campo de Witmarsum; Escola Municipal Do Campo Colônia Maciel; Escola Municipal Do Campo de Queimadas; Escola Municipal Do Campo Nossa Senhora do Rosário e Escola Municipal Do Campo Professor Clotário Santos; e cinco (5) localizam-se na zona urbana: Escola Municipal Professor Eurides Teixeira de Oliveira; Escola Municipal Professora Anna Ferreira de Freitas; Escola Municipal Professor Gabriel Prestes; Escola Municipal Integrada Jesuíno Marcondes Imaculada Conceição e Escola Municipal Nossa Senhora do Rocio.

Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação, os CMEIs não contam com Salas de Recursos Multifuncionais e nem profissionais especializados. Os alunos desse nível de ensino que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou que evidenciam necessidade de avaliação por suspeita de algum transtorno ou deficiência são encaminhados à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município. Esse local conta com profissionais mantidos pela Secretaria Estadual da Educação e com verba da entidade filantrópica, para esta finalidade, o encaminhamento para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é diferente, pois dez (10) escolas da Rede Municipal de Ensino possuem o AEE, sendo que as demais não possuem número de alunos necessário para este atendimento, nesta situação, as crianças são encaminhadas para serem atendidas na escola mais próxima que ofereça esse atendimento.

Conforme os dados obtidos, 47 profissionais do município atuam com alunos que são o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para os quais foram encaminhados os questionários. Participaram da pesquisa 37 professores (78,7%), dentre eles 22 (59,7%), professoras da sala regular 4 (10,8%) profissionais do AEE (sala de recurso e classe especial) e 11 (29,7%) tutores; sendo 16 (43,2%) da educação infantil e 21 (56,8%) do ensino fundamental. A Tabela 1 apresenta a formação dos profissionais participantes da pesquisa.

**QTABELA 1: FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR NÍVEL DE ENSINO E FUNÇÃO EM QUE ATUAM**

Formação	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior (em curso)	Pós Graduação	Outra	Total
<b>Nível de Ensino em que atuam</b>						
Educação Infantil	1	2	3	8	2	16
Ensino Fundamental I			4	13	4	21
<b>Função</b>						
Professora da sala regular		1		17	4	22
Profissionais especializados				4		4
Tutor	1	1	7		2	11

FONTE: Dados obtidos nos questionários aplicados aos participantes.

Nota-se que a maior parte dos profissionais que participaram da pesquisa possui pós-graduação. Todos os cursos citados nos questionários são em Educação Especial ou possuem relação com a mesma: especialização em educação inclusiva, em neuropsicopedagogia, em psicopedagogia, curso de LIBRAS, adicional em deficiência mental, formações sobre síndrome de Down, déficit de aprendizagem e transtorno do espectro autista. Esses dados demonstram que os profissionais vão além do que é ofertado pelas instituições escolares e pela Secretaria de Educação. A busca de novos conhecimentos irá interferir diretamente no trabalho desse profissional no atendimento aos seus alunos.

O tempo de atuação das professoras da sala regular na educação e o tempo na educação especial, ou trabalhando com alunos com necessidades especiais, é apresentado na Tabela 2.

**TABELA 2: TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA SALA REGULAR**

Tempo de atuação na educação		Tempo de atuação na Educação Especial ou com alunos com necessidades especiais	
Anos	Número de professoras	Anos	Número de professoras
0 a 10	14	0 a 10	12
10 a 20	5	10 a 20	2
20 a 30	1	20 a 30	0
Não responderam	2	Não responderam	8

<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
--------------	-----------	--------------	-----------

FONTE: Dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos participantes.

A maioria das professoras participantes possui pouco tempo de atuação na área da educação especial ou com alunos com necessidades educacionais especiais.

A Tabela 3 mostra o tempo de atuação dos profissionais que atuam no AEE.

**TABELA 3: TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO E EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tempo de atuação na educação		Tempo de atuação na Educação Especial ou com alunos com necessidades especiais	
Anos	Profissionais de atendimento educacional especializado	Anos	Profissionais de atendimento educacional especializado
0 á 10	1	0 à 10	2
10 á 20	1	10 à 20	1
20 á 30	2	20 à 30	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

FONTE: Dados obtidos partir dos questionários aplicados aos participantes.

Observa-se que os profissionais que atuam na AEE são os que possuem maior tempo de experiência na área da educação especial ou com alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo com os anos de atuação, citam muitas dificuldades na realização do seu trabalho, que serão elencadas posteriormente.

A Tabela 4 mostra o tempo de atuação dos professores que atuam como tutores.

**TABELA 4: TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COMO TUTORES NAS SALAS REGULARES**

Tempo de atuação na educação		Tempo de atuação na Educação Especial ou com alunos com necessidades especiais	
Anos	Tutores	Anos	Tutores
0 á 10	11	0 à 10	11
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

FONTE: Dados obtidos partir dos questionários aplicados aos participantes.

Com relação aos tutores, constatou-se que não possuem mais do que três (3) anos de experiência na educação e dois (2) anos na educação especial ou com

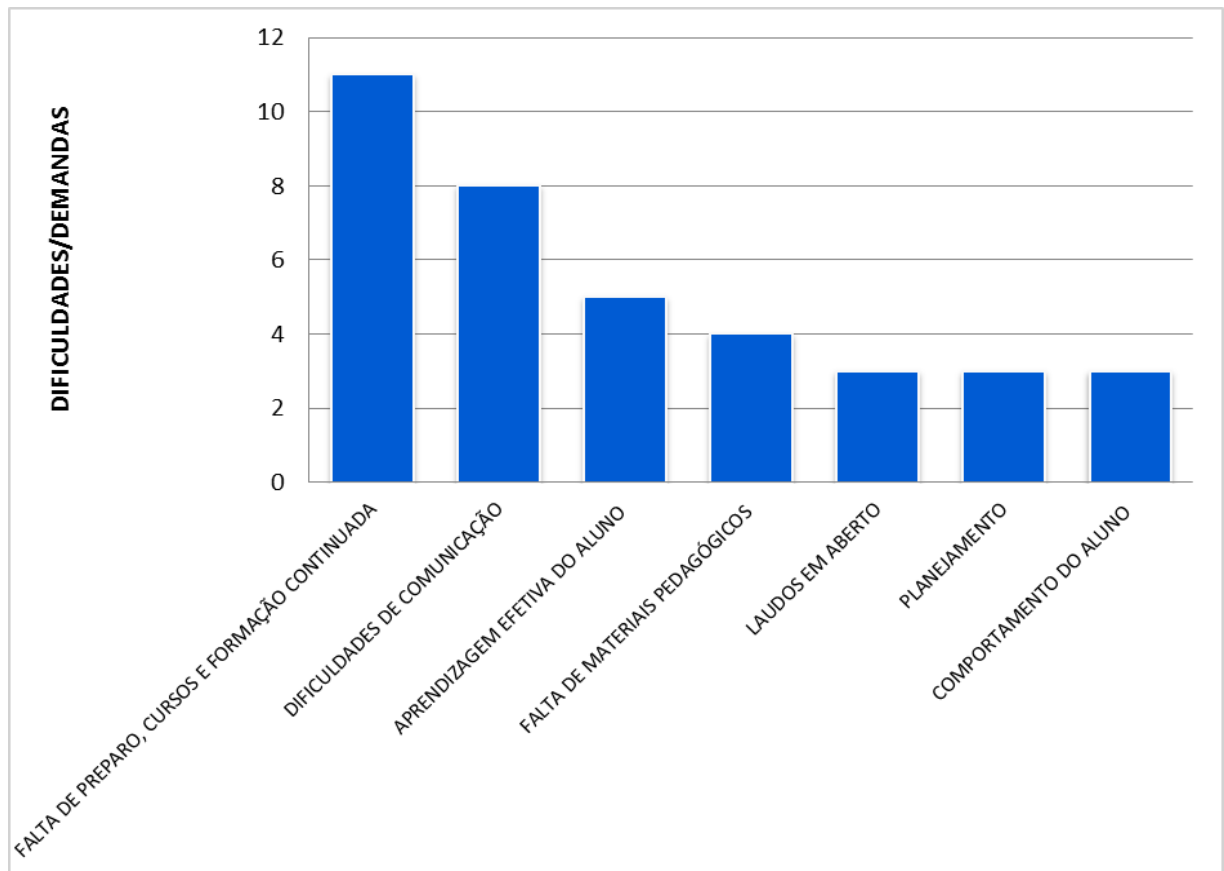
alunos com necessidades educacionais especiais. Atuam como tutores estagiários de graduação, em sua maioria, estudantes de Licenciatura em Pedagogia.

### 3.2 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NEE

Os resultados obtidos, nos questionários aplicados, apontam as demandas/dificuldades elencadas pelos participantes da pesquisa. Na análise dos dados, de modo a preservar suas identidades, os profissionais serão identificados de acordo com a função que exercem, com siglas seguidas de numeração: professores da sala regular – PSR (PSR1 a PSR22); profissionais do atendimento educacional especializado - PAEE (PAEE1 a PAEE4); e tutores - T (T1 a T11).

O Gráfico 1 sintetiza as demandas/dificuldades que apareceram com maior frequência nas respostas dos participantes.

**GRÁFICO 1:** AS PRINCIPAIS DIFICULDADE/DEMANDAS DOS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM OS ALUNOS COM NEE



FONTE: Dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos participantes.

O Gráfico 1 aponta que o fator que mais apareceu nas respostas dos participantes diz respeito à “falta de preparo” dos profissionais para atuarem nas suas funções, à escassez de cursos específicos e de formação que abordem temas relativos ao trabalho. Esse fator apareceu na maioria dos questionários, por vezes com mais ênfase, noutras apenas foi citada. Na categoria falta de preparo reuniram-se respostas relacionadas tanto a falhas na formação profissional inicial, quanto na busca de novos conhecimentos durante a realização do trabalho, bem como na formação continuada.

No que se refere à demanda de preparo, cursos e a formação continuada, destacam-se alguns exemplos do que apontaram os sujeitos da pesquisa:

*“Uma das principais dificuldades é a falta de especialização. Como fazer a inclusão dessa criança no dia a dia escolar” (T1).*

*“[...] falta de um preparo, cursos e ou especialização” (T2).*

*“[...] a falta de formação especializada” (T3).*

*“Falta de experiência na área” (T4).*

*“A dificuldade é enorme, pois eu não tenho a formação necessária, não tenho educação especial” (PSR1).*

*“[...] acho que nós como tutores precisamos estar mais qualificados e capacitados para trabalhar com todas as deficiências que vamos encontrar na escola” (T5).*

Percebe-se que as falas trazem conteúdos semelhantes, que os profissionais encontram-se preocupados com a realidade vista diariamente em seus ambientes de trabalho, com a efetivação da inclusão e do sucesso da aprendizagem desses alunos. Observa-se essa queixa de forma mais contundente por parte dos tutores, aspecto que é confirmado quando se observa quem são os tutores, como já foi mencionado anteriormente, trata-se de bolsistas de graduação que atuam nesta função.

Ao analisar os questionários dos tutores, e, em conversa com colegas do curso de graduação da autora, que atuam na mesma função, percebeu-se que os mesmos não possuem experiência ou formação específica concluída. Iniciam como tutores nos primeiros anos da graduação, com pouco ou nenhum conhecimento sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, relatam começar sua atuação como tutores nas instituições sem saber como agir com o aluno, sentir dificuldade para se comunicar com ele, desconhecer as particularidades ou necessidades dos mesmos, tanto educacionais, quanto

particulares, ressaltando que, esse fator negativo não diz respeito unicamente à universidade. Ou seja, contrata-se estagiários para atuação em especificidades que exige graduação e, até mesmo, especialização em nível de pós-graduação.

Cabe refletir, como analisaram Cunha e Neves (2018), sobre as licenciaturas da nossa universidade, nos cursos de graduação os alunos têm pouco acesso aos conteúdos referentes à educação inclusiva e a educação especial; mesmo na Pedagogia, que possui uma disciplina específica, que ocorre apenas no último ano do curso.

Com relação à formação profissional durante a atuação na Rede Municipal de Educação, destaca-se que a formação continuada no ambiente escolar parte indiretamente ou diretamente da Secretaria Municipal de Educação, que necessita considerar temas que façam parte da realidade e da necessidade das instituições, dos alunos e dos profissionais. Com ela o professor está diante de novos conhecimentos e em constante processo de mudança, partindo das suas necessidades e da reflexão. A formação continuada deve ser vista e utilizada como facilitadora nesse processo, através das trocas e do trabalho coletivo, ela é responsabilidade da coordenação pedagógica de cada instituição, como afirmam Franco e Campos (2016, p.62):

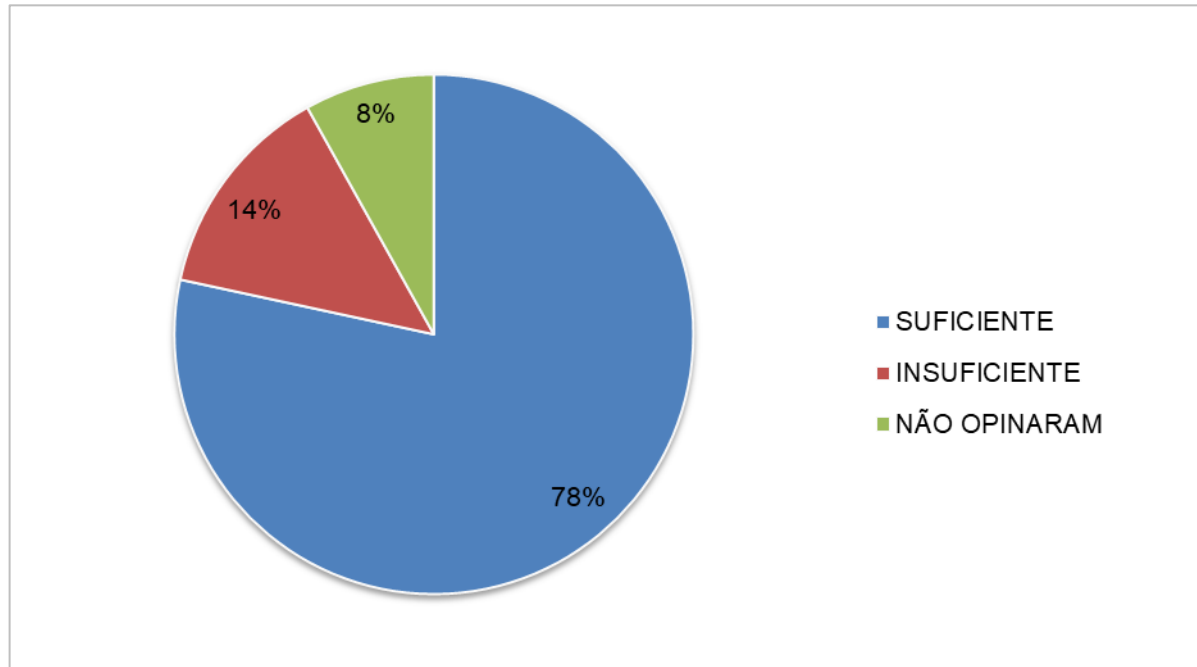
No caso específico da formação contínua desenvolvida no espaço escolar, esta situação se revela no controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. De modo geral, a responsabilidade pela efetivação dessa formação é incumbência da coordenação pedagógica da escola.

Os mesmos autores propõem que “[...] os projetos de formação continuada na escola devam ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores da escola, alicerçados no princípio de uma educação de boa qualidade” (2016, p. 62), assim, levará em conta as demandas reais, durante o projeto e sua execução.

Os participantes trazem também relatos sobre como acontece a formação ofertada pela SME. Segundo a PSR2, neste ano, iniciaram-se no segundo bimestre, devido à grande demanda, ela é desenvolvida no formato de rodas de conversa que contribuem no trabalho de cada um, a partir das experiências compartilhadas pelos profissionais.

No Gráfico 2, apresenta-se o resultado da avaliação dos participantes referente à formação ofertada seja pela SME ou pela coordenação pedagógica:

**GRÁFICO 2: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**



FONTE: Dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos participantes.

Como demonstra o Gráfico 2, ao serem questionados sobre a formação ofertada, a maioria dos participantes a classificaram como insuficiente (29 sujeitos). Alguns dos profissionais que a consideraram como insuficiente justificaram elencando alguns aspectos como: pouca oferta de formação, distância da teoria oferecida com prática, não atende as particularidades de cada aluno, não considera as especificidades que demandam as crianças da educação infantil e do ensino fundamental, falta do repasse de estratégias e orientações, entre outros aspectos citados. Outro aspecto elencado foi a falta de uma formação mais aprofundada em determinados transtornos ou deficiências, que, quando abordados, proporcionam apenas noções básicas e poucos recursos e estratégias que podem subsidiar o trabalho com os alunos.

Desta forma, as respostas aos questionários demonstraram as expectativas dos professores e demandas não atendidas na formação continuada oferecida, desta forma pode se tornar:

[...] em processo que tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial. Tal formação continuada



em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. (MIRANDA; FILHO, 2012, p. 18).

A formação não pode ser vista somente como o momento de achar os problemas e ver o que não está dando certo, mas como espaço de reflexão da gestão escolar em busca de analisar e refletir para chegar a supostas soluções e táticas de melhoria. Como citam Miranda e Filho (2012, p.19), ela constitui-se:

[...] é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer. Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

O segundo aspecto mais citado pelos profissionais refere-se às dificuldades de comunicação, que dizem respeito aos alunos que possuem dificuldades de comunicação devido à sua deficiência ou seu transtorno, devido às suas particularidades. Como por exemplo: deficiência auditiva, Síndrome de Down, e Síndrome do Espectro Autista, onde as dificuldades de ensino estão ligadas ao não entendimento pelo aluno em relação ao que professor aborda, à linguagem em que os conteúdos são apresentados, ou ao professor não entender o que o aluno expressa, devido ao atraso no desenvolvimento ou ausência da fala.

Outra demanda apontada pelos participantes da pesquisa foi a falta de materiais específicos para o atendimento dos alunos. Esses materiais precisam ser pensados de acordo com o público e cada sujeito atendido em cada instituição, que irão contribuir para o desenvolvimento dos alunos, como recursos ricos e fortes aliados no trabalho dos profissionais, bem como para a realização das atividades de forma lúdica e mais atrativa, em especial na SRMF. De acordo com as orientações da legislação educacional paranaense, na Instrução N.º 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ, 2016b, p.5), quanto aos materiais pedagógicos, a SRMF “deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários”.

Tanto a legislação nacional como estadual delega como atribuição das instituições e de seus órgãos mantenedores a aquisição de materiais e recursos específicos aos alunos, seja para a utilização na SRMF ou na sala regular (BRASIL, 2016).

Outros aspectos citados foram a aprendizagem efetiva do aluno e o planejamento, cujas respostas foram percebidas como altamente relacionados. Os professores consideram que ao realizar um planejamento diferenciado objetiva-se a aprendizagem desse aluno, uma vez que o seu desenvolvimento ocorre de forma distinta do restante da turma. No cotidiano escolar, muitas vezes este planejamento não ocorre, o que dificulta a mediação professor/aluno, deixando-se sob a responsabilidade do tutor as atividades a serem desenvolvidas com o aluno.

Ainda, em relação à aprendizagem efetiva do aluno, outra dificuldade elencada foi à realização de um trabalho satisfatório com os alunos em sala:

*“Acredito que é conseguir ensinar de uma forma em que esses alunos realmente aprendam, consigam compreender satisfatoriamente o que é proposto” (PSRS3).*

*“[...] dificuldade de aprendizagem, pois são poucos os avanços e os níveis da turma ficam variados. Com isso, não posso deixar de trabalhar os conteúdos obrigatórios do sistema e avançar com os alunos de mesmo nível sem esquecer esses que se encontram “atrasados” (PSR4).*

O comportamento do aluno foi outra preocupação manifestada pelas entrevistadas que citaram que, os alunos público-alvo da educação especial com frequência possuem comportamentos classificados como difíceis como: não conseguir manter a atenção por muito tempo em uma mesma atividade, ficar agitado, sair da sala com frequência e, por vezes, chorar. O que são características particulares, como relatam PSR5: *“A dificuldade está em mantê-lo em sala de aula, e em não contrariá-lo” (sic.);* e PSR6: *“com o transtorno que trabalho a maior dificuldade é a variação de comportamento e a falta de informação efetiva para tratar o transtorno” (sic.).*

Nesse comentário, nota-se que a professora acredita que a compreensão sobre o comportamento de seu aluno seria facilitada pelas informações a respeito da sua condição diagnóstica, o que pode ser superado pela maior comunicação entre profissionais especialistas de outras áreas com os educadores, bem como pela abordagem das especificidades das deficiências e dos transtornos na formação dos professores. Essas informações auxiliam, também, para os encaminhamentos

adequados, quando ocorre a suspeita de alguma condição que demande diagnóstico e tratamento.

A ausência de laudo é outro fator mencionado nos questionários que pode contribuir para que os professores tenham dúvidas sobre como agir de forma adequada com o aluno em sala de aula. Em conversa com algumas das participantes, as mesmas mencionaram que, a falta do laudo pode estar relacionada à família, que por vezes não aceita que seu filho precise de um tratamento e são resistentes a encaminhamentos.

Ao considerar a relevância da interlocução entre os diferentes profissionais da educação que atuam com o aluno, os participantes foram questionados sobre como se dá a comunicação entre eles. A maioria cita momentos de trocas e conversas informais, durante as horas atividades e intervalo, dando ênfase a importância desse momento para todos os profissionais.

No que diz respeito à falta de comunicação entre os profissionais que atendem esses alunos, segundo alguns participantes, as trocas e momentos de conversa são raros ou inexistentes dentro do ambiente escolar. Um fator bastante negativo, que irá prejudicar não somente os profissionais:

*“[...] seria fundamental, a união faz a força, se somarmos a contribuição de cada profissional melhor resultado se encontra e seria melhor atendimento oferecido [...]” (PSR2).*

*“[...] o contato praticamente não existe, mas é sempre bom a troca de experiência” (PAEE1).*

*“[...] precisamos de formações, apoio pedagógico para que se torne de fato viável” (PSR3).*

*“[...] seria importante, se existisse” (T6).*

As trocas entre o professor da sala regular, os profissionais de atendimento educacional especializado e os tutores são de extrema importância como já mencionado anteriormente. Quando acontecem trazem benefícios a todos os envolvidos. Como afirmam Braun e Pisacco (2009, p.10):

Atitudes facilitadoras de inclusão implicam, por conseguinte, que os professores trabalhem em conjunto e em cooperação e que perspectivem a escola para todos os alunos, partindo do princípio de que não há um aluno padrão, como normalmente a formação de professores trabalha.

Embora cada instituição possua uma realidade, contribuições positivas sobre essas trocas no ambiente escolar foram elencadas por profissionais de diversas instituições:

*“Esse contrato propicia ao professor uma direção para seu trabalho, além de uma observação dos resultados e encaminhamentos para saber se está no rumo certo” (PSR7).*

*“Acontece de maneira informal através de conversas entre professor, tutor e pedagoga, troca de ideias para ver como as maneiras de agir com esse aluno. [...] é através dessas conversas que conseguimos ver e rever as ideias, maneiras de trabalhar e tentar perceber se esta ou não dando certo” (T2).*

*“Sempre estamos dialogando a respeito da criança, os seus comportamentos, atitudes e formas de solucionar as questões mais relevantes. Ajuda muito, principalmente para que haja um trabalho bem sucedido com aquela criança, promovendo cada vez mais a inclusão” (T1).*

*“Temos uma ótima comunicação, sempre que possível trocamos experiências e tiro minhas dúvidas nas horas atividades da professora. Para mim é essencial pois toda a experiência que ela tem ela me passa com satisfação, tudo o que ela fala e faz serve de muita aprendizagem para mim que estou iniciando agora” (T5).*

*“Não há momentos específicos, conversamos na hora atividade (quando é possível) no lanche, na sala de aula. É extremamente importante para que os profissionais tracem os mesmos objetivos e percorram caminhos que auxiliem no trabalho coletivo” (PSR8).*

*“É importantíssimo, pois os tutores nos ajudam diretamente com a criança nos auxiliando e auxiliando a criança na execução e compreensão das atividades propostas” (PSR9).*

Partindo dessas contribuições, vê-se a importância do trabalho coletivo, no qual todos os profissionais agindo juntos em prol de objetivos em comum, nesse caso, refere-se à aprendizagem e do bom desenvolvimento dos alunos na escola. Durante esses momentos de trocas é de suma importância a participação do coordenador pedagógico, pois ele é o articulador das ações na escola. Durante esses momentos de conversas informais e também durante as formações.

Ao trocarem informações sobre o histórico do aprendizado de cada estudante atendido na SRM-I, ao alertar os demais professores para cada especificidade e a forma como trabalhar conceitos pertinentes ao processo, o professor da SRM -I estará contribuindo para a estruturação de um trabalho consistente delineado para o aluno que dele necessita. A partir dessa ação conjunta entre o professor do ensino regular, o professor especialista que media o saber especializado e o pedagogo, espera-se que o aprendizado desse aluno corresponda às expectativas e objetivos propostos. (BAUCH, 2014 p. 14)

Diante do que foi apresentado, percebe-se a importância do coordenador pedagógico no meio escolar, juntamente com o trabalho em equipe e as formações continuadas. O apoio pedagógico, se ofertado a esses profissionais, irá ajudá-los em suas metodologias, na construção de seus conhecimentos e formas de pensar, buscando o melhor para cada aluno de acordo com suas necessidades, uma vez que as trocas de experiências e conhecimentos são de suma importância.

Cabe ao CP<sup>4</sup> favorecer que o professor construa uma didática, singular e contextualiza, que entenda o conhecimento como dinâmico em constante reelaboração na academia e nas culturas, e a aprendizagem como acesso às diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua percepção acerca do mesmo. (FRANCO; CAMPOS, 2016, p. 66).

Diante dos dados levantados junto aos professores que atuam com alunos com alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva nos diferentes contextos, conclui-se que há muitas demandas ainda a serem atendidas para efetivação da educação inclusiva de qualidade. No entanto, dificuldades como as diferenças entre os alunos típicos do ensino escolar comum e os tidos como de educação especial, “o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão, pelos mais diferentes motivos” (MANTOAN, 2006, p. 94).

Como foi apresentada nos primeiros capítulos, a efetivação da educação inclusiva de qualidade e do trabalho que promova o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE é um processo contínuo, que, embora as conquistas ocorridas no decorrer da história, ainda há muitas mudanças a serem promovidas dentro e fora do contexto escolar. Contribuir com as transformações necessárias é um dos grandes desafios dos pedagogos.

Para que a escola seja democrática, igualitária e realmente inclusiva são necessárias várias mudanças, começando pelas condições de trabalho ofertadas aos professores, maior investimento em formações e capacitações não só aos professores, mas também à equipe gestora. Assim como, oportunizar as trocas e momentos de conversa entre professores e equipe pedagógica, reflexão dos professores sobre meus métodos e meios de ensinar, contemplando a diversidade e individualidade dos alunos, “todas as crianças devem ser educadas de acordo com suas necessidades e possibilidades” (BEYER, 2013, p.37).

---

<sup>4</sup> As autoras usam a sigla para referir-se ao Coordenador Pedagógico (FRANCO; CAMPOS, 2016, p. 66)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta monografia teve como foco as demandas/dificuldades de atuação e de formação dos professores que trabalham em diferentes contextos com alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Município de Palmeira.

Ao contextualizar os aspectos históricos e organizacionais da educação especial no contexto da educação inclusiva, no primeiro capítulo, demonstrou-se que, apesar das mudanças e ganhos adquiridos no decorrer dos anos para que a educação especial e a inclusão aconteçam de fato como colocado na legislação brasileira, necessita-se ainda de muitas mudanças e informações por parte de toda a sociedade e de formações específicas aos profissionais da educação, para que os mesmos saibam como trabalhar com os alunos.

Em seguida, a caracterização do contexto do AEE e o contexto da sala regular e as atribuições dos professores, evidenciou que, o AEE é visto como suplemento ou complemento educacional aos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Cada professor possui atribuições específicas, seja ele da sala regular, da SRMF ou tutor, as quais constam na legislação nacional, e o trabalho se feito em conjunto entre esses profissionais chegará mais perto do desejado para a inclusão dos alunos.

De acordo com a minha experiência na Rede Municipal de Ensino em Palmeira, constata-se que a nomenclatura para os profissionais de apoio escolar se da de forma distinta em cada município, sendo que em Palmeira não há termo referente a esses profissionais e no Município de Ponta Grossa utiliza-se o termo auxiliar de inclusão.

A análise dos dados obtidos com a realização da pesquisa demonstrou que a principal demanda apontada pelos profissionais atuantes em diferentes funções está diretamente ligada à falta de preparo, de cursos e fragilidade na formação inicial e continuada. Como acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, cabe destacar que há pouco contato com o tema durante a graduação. Ele é abordado apenas em uma disciplina do último ano do curso, visto de maneira aligeirada diante de tantas demandas que emergem no trabalho com crianças público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, neste ano, com troca de

três professores. Sendo assim, a formação inicial pode ser insuficiente para iniciar os trabalhos na área. Sabe-se que é necessária a busca constante de formações e cursos para qualquer profissional da área da educação, a cada ano há a necessidade de se atualizar.

No entanto, a pesquisa aponta que essa demanda ainda é maior com relação à educação especial, sabe-se que nenhum aluno é igual ao outro, mas as peculiaridades são maiores no caso das diferentes deficiências e transtornos.

A maioria dos participantes classificou a formação continuada ofertada como insuficiente, seja ela pela coordenação pedagógica ou pela SME, elencando aspectos como: a falta de direcionamento para a Educação Infantil ou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também o direcionamento a certa deficiência ou transtorno, uma vez que quando realizadas formações que reúnem todos os profissionais o tema se torna bastante amplo, englobando todas as necessidades dos profissionais do município, mas de fato, não ajudando no trabalho com os alunos em sala diariamente.

As formações continuadas são de suma importância para dar continuidade à formação inicial e para subsidiar o trabalho do professor, que busquem atender as demandas, partindo da realidade de cada instituição ou nível de ensino, no entanto, devem ocorrer com frequência e não apenas diante das emergências.

Constatou-se que quando há o trabalho coletivo entre a professora AEE, a professora da sala regular, os tutores e a coordenação pedagógica o atendimento ao aluno se torna mais fácil, uma vez que as trocas de informações irão ajudar todos os profissionais que possuem contato com o mesmo, havendo um melhor direcionamento do trabalho, todos trabalham em prol de um objetivo em comum, o desenvolvimento e a inclusão do mesmo.

Percebeu-se que as demandas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se parecem, fator que comprova que há a necessidade da busca de especialização independentemente do nível de ensino em que se trabalha com os alunos.

Apesar das limitações do estudo exploratório e da pequena amostra pesquisada, o trabalho possibilitou a compreensão da realidade dos profissionais atuantes na educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Palmeira, visando que, para que haja realmente a inclusão necessita-se de

formações adequadas, trabalho em equipe, materiais, metodologias que respeitem as particularidades dos alunos, a contribuição das famílias, entre outras. Um caminho que está longe do fim para seu sucesso no meio educacional.

A pesquisa apontou a necessidade de realização de novos estudos sobre o tema, abordando como acontece o trabalho com os alunos em sala, como ocorre seu desenvolvimento, seja relacionado a aspectos sociais ou de aprendizagem, se as condições em que os alunos se encontram nas salas regulares é de inclusão, como pretendido na legislação.



## REFERÊNCIAS

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1065-1077.

BAUCH, B. K. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Recursos para a promoção da inclusão na escola.** Curitiba. V. n. 1 p 2-25, 2014.

BEYER, O. H. **Inclusão e avaliação na escola: de aluno com necessidades educacionais especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BORGES, C, A. OLIVEIRA, B, C, E. PEREIRA, B, B, F, E. OLIVEIRA, D, M. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores.** 2012.

BRANDÃO, C, R. **O que é educação?.** São Paulo: ed. Brasiliense, 2007.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 16 de maio de 2019.

BRASIL. [Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008]. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento educacional especializado na educação básica.** Ministério da Educação Especial, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2008.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Ministério da Educação. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB. 2º ed. Brasília: 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, [2007].

BRAUM, E. PISACCO, T, M, N. Inclusão escolar: enfrentar os desafios e viabilizar ações. Curitiba: **Cadernos PDE**, v. 1, p 03-29, 2009.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos 'is'!**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 170 p.

CORRÊA, M. A. M. **Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX. Educação Especial em tempos de inclusão.** 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIER, 2012, v. 1, p. 67-90.

CUNHA, K. P. P; NEVES, V. **A abordagem de temáticas relativas à inclusão escolar na formação de professores.** 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). UEPG, Ponta Grossa, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, S, R, A, M. CAMPOS, E, F, E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola. Processos e práticas.** São Paulo: ed. Universitária Leopoldianum, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, E, T, M. **A educação especial no Brasil- da exclusão à inclusão escolar.** São Paulo. [ca. 2005].

MANTOAN, E. T. M. A. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. **Inter-AÇÃO: rev. fac. Educ.** 31 (2). Goiânia: Universidade federal de Goiás, 2006. p. 185- 196.

MANTOAN, E. T. M. A. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer.** 1 ed., São Paulo: Moderna, 2003.

MAUCH, C. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidade.** Brasília: UNESCO, 2016. 100p.

MIRANDA, G, T. FILHO, G, A, T. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Bahia: ed. Da Universidade Federal da Bahia, 2012.

OLIVEIRA, D, A; GOTTI, C, M. DUTRA, C. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC, 2009.

PARANÁ. **Departamento em Educação Especial.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em 10 de Dez. 2019.

PARANÁ. **Deliberação Nº 02/2016a**. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, 2016.

PARANÁ. **Instrução N.º 07/2016b- SEED/SUED**. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba, 2016.

PARANÁ. **Instrução Nº 016/2011- SEED/SUED**. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba, 2016.

PLAISANSE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. v. 38, n. 2. Porto Alegre: Impresso, 2015.

SANTOS, J. P. C; VELANGA, C. T; BARBA, C. H. **Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Velho: Educação e Cultura Contemporânea. v. 14, p. 313, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXO

### ANEXO 1- TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidado a participar de um estudo com para a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso de Isabela Helena Gabardo Lederer, acadêmica do quarto ano de Licenciatura de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a orientação da Profa. Dra. Nelba Maria T. Pisacco, lotada no Departamento de Educação da mesma instituição.

Antes que você aderir à participação, é preciso esclarecer alguns detalhes importantes.

O trabalho tem por objeto de estudo identificar as principais demandas de atuação e formação dos professores que atuam em diferentes contextos com alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

A participação no estudo é voluntária. O (a) participante se compromete em fornecer informações verdadeiras ou que expressem a sua real opinião. As informações serão obtidas por meio de questionários.

Este estudo poderá trazer vários benefícios. O conhecimento que será obtido tem grande importância para os estudos na área da educação inclusiva, quanto às demandas dos profissionais que nela atuam.

Os registros das atividades desenvolvidas serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados deste estudo só poderão ser usados para fins científicos, mas os participantes não serão identificados pelo nome. Não existe nenhum custo para participar da pesquisa, assim como não existe nenhuma remuneração para aqueles que participarem.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com o responsável geral pelo estudo, Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco, pelo e-mail: [nmtpisacco@uepg.br](mailto:nmtpisacco@uepg.br)

-----  
 Eu, \_\_\_\_\_ lotado(a)  
 na(o) \_\_\_\_\_  
 (instituição), aceito participar da pesquisa que será apresentada na monografia de

conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do orientador: \_\_\_\_\_

Local e data: Palmeira, \_\_\_/\_\_\_/2019.

## ANEXO 2- TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ILMA Sra. Carla Patrícia Marcondes de Albuquerque Secretária Municipal de Educação no Município de Palmeira.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu Carla Patrícia Marcondes de Albuquerque, no cargo de Secretária de Educação,

autorizo a realização do estudo sobre as principais demandas de atuação e formação dos professores que atuam em diferentes contextos com alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, com coleta de dados para a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso de Isabela Helena Gabardo Lederer, acadêmica do quarto ano de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a orientação da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pissaco.

Assinatura: Carla Patrícia Marcondes de Albuquerque

Local e data: Palmeira, 11 de junho de 2019.

Carla Patrícia Marcondes de Albuquerque  
Secretária Municipal de Educação  
Decreto nº 10.881/2017

**APÊNDICES****APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

NOME:

IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS:

FORMAÇÃO:      ( ) ENSINO MÉDIO

( ) ENSINO SUPERIOR

( ) PÓS GRADUAÇÃO

( ) OUTRA

CONTEXTO EM QUE TRABALHA:

( ) PROFESSOR DA SALA REGULAR.

                  ( ) PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
                  ESPECIALIZADO.

( ) TUTOR.

( ) OUTRA

2. Quais as principais demandas e/ou dificuldades encontradas no seu trabalho com crianças que são público-alvo da educação especial (deficiência ou transtornos)?

---



---

3. O trabalho com essas crianças é diferente daquele realizado com as crianças que não possuem necessidades especiais? (\_\_\_) sim (\_\_\_) não.

Justifique sua resposta.

---



---

4. Há um planejamento diferenciado? (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Em caso afirmativo, como se dá a organização do seu trabalho com essas crianças?

---

---

5. Você já fez formação relativa ao trabalho com crianças com deficiências e/ou transtorno? (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Em caso afirmativo, qual (is)?

---

---

6. Existem formações continuadas relativas a esse tema?

---

7. Você considera que a formação recebida é suficiente? (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Justifique sua resposta.

---

---

---

8. Existem momentos de conversa / trocas entre professor da sala regular, tutor e do profissional do atendimento educacional especializado? (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Em caso afirmativo, como ele acontece?

---

Qual a importância desse contato para o seu trabalho?

---

---

9. Que mais você gostaria de acrescentar sobre o tema pesquisado?

---

---