

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU - SE (2008- 2020)**

**ARACAJU  
2023**

**ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU - SE (2008- 2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes

**ARACAJU  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

O48d Oliveira, Advanusia Santos Silva de.  
Desafios e possibilidades do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública municipal de ensino de Aracaju- SE (2008 - 2020) / Advanusia Santos Silva de Oliveira; orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Karla Ferreira Nunes – Aracaju: UNIT, 2023.

217 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2023

1. Atendimento educacional especializado. 2. Educação inclusiva. 3. Formação docente. 4. Políticas públicas I. Oliveira, Advanusia Santos Silva de. II. Nunes, Karla Ferreira (orient). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

---

CDU: 37: 376.112.4


## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 23/03/2023

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANDREA KARLA FERREIRA NUNES  
Data: 07/07/2023 05:16:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes  
(Orientadora- Universidade Tiradentes (PPED/UNIT))

  
Profa. Dra. Rita de Cássia Santos Souza  
(NÚPITA - Universidade Federal de Sergipe/ Externo)

Profa. Dra. Sônia Casillas Martín  
(Universidade de Salamanca – Espanha - Externo)

CASILLAS MARTIN SONIA Rocio - 28958577J  
Firmado digitalmente por CASILLAS  
MARTIN SONIA ROCIO - 28958577J  
Fecha: 2023.07.13 23:23:55 +02'00'

Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar  
(PPED – Universidade Tiradentes/ Interno)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GREGORY DA SILVA BALTHAZAR  
Data: 27/07/2023 16:07:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim  
(PPED – Universidade Tiradentes/ Interno)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SIMONE SILVEIRA AMORIM  
Data: 08/08/2023 12:03:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta tese a Deus, a minha família, especialmente a meu esposo e filho, a minha orientadora e aos amigos pela força no momento que esmorecia. A vocês, meu sentimento de gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa, de modo especial:

A Deus, que em sua infinita bondade me deu vida, força, vigor em servi-lo, trabalhar, estudar e disposição para realizar minha pesquisa.

Expresso minha gratidão àqueles que me tornaram quem sou, que incansavelmente, desde os meus primeiros passos, não mediram esforços para que eu tivesse uma trajetória de vida com vitórias, aos meus pais Cícero Antônio da Silva e Adelma Santos Silva que me incentivaram a realizar meu sonho de ser educadora.

Exteriorizo agradecimento ao meu esposo Josivaldo e meu filho Davi Miguel, pelo amor, apoio e incentivo para a realização deste trabalho e compreensão nas minhas ausências. Aos meus irmãos e às minhas irmãs Anamim, Alquias, Adnil, Adelina Cintia, Abraão e Silas., pelas trocas de experiência e incentivo para minha conquista. Muito obrigada!

Manifesto agradecimentos a minha avó Profa. Adelina, 95 anos de existência, exemplo de virtude, com suas orações me encorajou a seguir em frente, a meus tios (as), em especial, Ana, Eliziel, Nadir, Quezia, Umbelina, Celuse, e Aderval, primos (as) meus sobrinhos (as) pela colaboração pelos incentivos e constante torcida.

Agradeço imensamente quem tem me inspirado e de muitas maneiras me orientado mesmo quando meu projeto era oriundo de uma proposta externa à do grupo de Pesquisa e da universidade que estava cursando. Obrigada Profa. Dra. Andrea Karla F. Nunes, quando ainda o meu projeto não deu certo pelo momento Pandêmico, encontramos juntas uma nova proposta de projeto de tese. Sua sensibilidade docente e metodologia desenvolvidas nas orientações me permitiram ser incluída de forma efetiva no processo de doutoramento, jamais esquecerei da pessoa que me fez compreender como eu funciono como pessoa, sua energia me contagia no exercício da minha carreira profissional.

Busco, por meio destas palavras, agradecer à Universidade Tiradentes, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe (PPED UNIT/SE) e do Coordenador o Prof. Cristiano Ferronato pela oportunidade de cursar o doutorado com apoio do PROCAPS/UNIT. Uma benção ter sido contemplada pelo programa de auxílio, e tornar possível o meu sonho, muito obrigada!

Agradeço também à equipe técnica do PPED, através do Sr. Cleverton Mota pelas resoluções de dúvidas, apoio e deliberações formativas. Gratifico principalmente, aos docentes do PPED, Profa. Cristiane de M. Porto, marcou-me pela condução nas aulas de Seminário de Pesquisa e sensibilidade nunca antes visto para iniciar uma aula. À Profa. Ester Fraga Vilas-Bôas C. do Nascimento pelo seu carinho, cuidado no momento difícil quando

estava com covid, pelos convites para participar nas aulas das suas disciplinas de graduação e do doutorado, senti-me importante, amei, sua amizade ultrapassa as eventuais distâncias espaço-temporais, *gracias!* Ao Prof. Dr. Gregory da S. Balthazar e à Prof. Ilka Miglio de Mesquita pelos ensinamentos valiosos em Educação Brasileira, lembrança dos estudos decoloniais e abordagens pós-críticas, aprendizagem de valor inestimável para a minha formação. Ao Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares quando adentrava na sua aula me sentia como estivesse na frente do rei Salomão, pela sabedoria a nós proferida. À Prof. Dra. Simone S. Amorim, os detalhes nas correções dos fichamentos, o aprofundamento das Pesquisas em Educação me fez visualizar detalhes e serei uma futura orientadora melhor. Prof. Dra. Vera Maria dos Santos quão amada tu és! A amplitude da network visível em cada aula da disciplina ministrada pela senhora, me mostrou que precisamos de rede de apoio, parceria e colaboração, como bem precisamos os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais.

Alguns agradecimentos merecem algumas linhas a mais. Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC), especialmente Jacques e Elias (incentivou-me a participar da seleção do doutorado e sempre me dando suporte quando preciso), meu amigo Filipe Antônio parceiro e colaborador em produção acadêmica e na pesquisa, Tisciana (discussões e apoio na pesquisa). Aos demais que não citei, que indiretamente fizeram parte da minha vivência como grupo de pesquisa. Obrigada por serem tão companheiros.

Amigos do doutorado, da turma 2020.1 Ádria, Daniel, Isabela, Maristela, Mildon e Caio que integraram e foram parceiros e nunca me deixavam no vácuo, sempre com soluções para meus questionamentos. Agradeço especialmente a minha amiga Ádria não tinha dia ou horário de descanso em que ela não me ajudasse lendo e corrigindo meus textos. Você foi amor, força, irmã e companheira nas minhas lutas para finalizar as produções. Deus a abençoe. Grata.

Ao Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA) e à Secretaria Municipal de Ensino de Aracaju pela deliberação para meu afastamento da SRM, ajudou a fazer minha pesquisa de campo e a escrita da tese. Aos meus colegas de profissão da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, pelo incentivo na minha participação da seleção do doutorado e por colaborarem como depoentes desta pesquisa.

Agradeço as minhas amigas Professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviêdo Teixeira Amanda, Betânia, Valdirene, Wedyne, especialmente a Ana Paula pelo apoio, dicas para seleção do doutorado, pelo auxílio e palavras de estímulo para a aplicação da pesquisa. A Rute pelo apoio e colaboração na leitura e correção do texto, muito obrigada.

Ao Instituto Federal de Sergipe, Campus Estância, fiz amizade com todos, direção, gerência, docentes, servidores terceirizados, sou grata pelo incentivo na pesquisa de campo. Ensinaaram-me na prática o que é integrar e se sentir parte de um grupo de sábios colaboradores, criativos, abertos, amorosos e acima de tudo coesos. Sem palavras para descrever a riqueza que foi a experiência de estar com vocês por 2 anos.

Finalmente, deixo aqui o meu mais importante agradecimento, que não desmerece de forma algumas os anteriores. Deixo aqui o meu mais eterno agradecimento à banca examinadora da qualificação (Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves/UFAL; Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza/UNIT; Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar/UNIT e Profa. Dra. Simone Silveira Amorim/UNIT) e defesa (Profa. Dra. Sônia Casillas Martín/UFAL; Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza/UNIT; Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar/UNIT e Profa. Dra. Simone Silveira Amorim/UNIT), pelas contribuições e enriquecimento desta investigação.

Gratífico principalmente, ao meu orientador de Mestrado o Prof. Dr. Henrique Nou Schneider, aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED), aos membros do Grupo de Avaliação, Políticas, Gestão e Organização da Educação (APOGEU) na pessoa do Prof. Dr. Danilo R. P. da Silva, grupos dos quais fiz parte. A minha orientadora do doutorado a profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes e ao GPDACC por todo o apoio sem o qual essa conquista do doutorado dificilmente se concretizaria.

Além dos meus ex-professores e ex-estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, pela relevância da formação humana e inclusiva. Agradeço a equipe multiprofissional da Saúde que atende pelo Instituto de Promoção e de Assistência à Saúde (IPES), pelo cuidado comigo neste tempo do doutorado. Em suma, Deus os abençoe por fazer parte deste sonho. Muito obrigada!



## RESUMO

A tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e vinculada à linha de pesquisa Educação e Formação Docente. As práticas docentes no Atendimento Educacional Especializado agregam recursos, atividades acessíveis e, no nível de habilidades e competências dos estudantes com deficiência, transtornos, dotação e talento no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tem o intuito de suplementar e complementar o ensino regular, no contraturno, além de ter como desafio contribuir para o crescimento pessoal, acadêmico, intelectual, social, psíquico e emocional de cada criança ou adolescente atendidos, levando-os à experiência nas práticas sociais. Esta pesquisa instituiu-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação, alicerçando-se na temática da Educação Inclusiva, na especialidade da Política Educacional. Para delinear uma linha de raciocínio, elegeu-se o seguinte problema de investigação: Como as formações continuadas do Programa Horas de Estudo estão contribuindo para as práticas docentes do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA)? Como objetivo geral tem-se: analisar a formação docente e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs da RPMEA. A fundamentação teórica norteou-se nas publicações que abordam os aspectos conceituais e práticos da temática da pesquisa, considerada a sua abrangência, com destaque para as referências que envolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação inclusiva; Formação docente e Políticas públicas. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, fundamentada nas conjecturas de Lüdke e André (2012), baseada nos procedimentos técnicos bibliográfico, documental e estudo de campo, de cunho exploratório e descritivo (GIL, 2008). O universo desta pesquisa é formado por 27 professoras do AEE e 2 Técnicas Operacionais da Educação Especial na Rede Pública, correspondendo parcialmente o quantitativo de professores e técnicos atuantes na Rede Municipal de Ensino de Aracaju-Sergipe. Como instrumentos na coleta de dados foram utilizados: entrevista e questionário semiestruturado (GIL, 2008), para a análise de dados realizou-se a triangulação dos dados (COUTINHO, 2019). Os resultados obtidos evidenciam que: (a) existe investimento na educação inclusiva, entretanto, fundante à expansão da universalização de acesso e permanência ao AEE nas SRM. (b) RPMEA investe na formação docente através do Programa Horas de Estudo, contudo existe fragilidade na efetivação das políticas públicas formativas docente em serviço. (c) as práticas e intervenções de funcionamento estrutural do AEE na RPMEA subsidiaram 11 contribuições, 14 desafios e 11 possibilidades de desenvolvimento da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação inclusiva. Formação docente. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

The thesis was developed in the Graduate Program of Universidade Tiradentes, carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel–Brazil (CAPES) and linked to the research line Education and Teacher Training. Teaching practices in Special Education Services include accessible resources and activities in the Cross-Categorical Resource Rooms (SRMs), which are based on the level of abilities and competencies of students with disabilities, disorders, skills, and talents. These practices aim to supplement and complement regular education in the after-school hours. Additionally, they are responsible for facilitating the personal, academic, intellectual, social, psychological, and emotional growth of each child or adolescent attended, leading them to experience social practices. Epistemologically, this research is situated under the category of Educational Policy and focuses on the theme of Inclusive Education. An outline of reasoning was developed by defining the following research problem: How are the continuing education of the Horas de Estudos Program contributing to the teaching practices of the Specialized Educational Service in the Multifunctional Resource Rooms of the Municipal Public Education Network of Aracaju (RPMEA)? Research is conducted to analyze teacher training and its implications in the pedagogical practices of teachers in the Special Education Services (AEE) in the SRM of the RPMEA. The chosen methodological approach was qualitative research, founded on the conjectures of Lüdke and André (2012), based on the technical procedures of literature, document, and field study, of an exploratory and descriptive nature (GIL, 2008). The research pool consists of 27 teachers of the ESS and 2 Operational technicians of Special Education in the public network. The data collection was based on the following tools: interview and semi-structured questionnaire (GIL, 2008), and data triangulation was used as an analytical tool. The results show that: (a) there is an investment in inclusive education; however, they are foundational to the expansion of universalization of access and permanence to AEE in SRM. (b) RPMEA invests in teacher training through Programa Horas de Estudo (the Study Hours Program); however, there is fragility in the effectiveness of public policies for active teacher training. (c) the practices and interventions of structural functioning of the ESA in the RPMEA subsidized 11 contributions, 14 challenges, and 11 possibilities of development of inclusive education.

**Keywords:** Special Education Services. Inclusive Education. Teacher training. Public Policies

## RESUMEN

La tesis fue desarrollada en el Programa de Posgrado de la Universidad Tiradentes, realizada con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – Brasil (CAPES) y vinculado a la línea de investigación Educación y Formación Docente. Las prácticas de enseñanza en los Servicios Educativos Especializados incluyen recursos y actividades accesibles en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRMs), que se basan en el nivel de habilidades y competencias de los estudiantes con discapacidades, trastornos, habilidades y talentos. Epistemológicamente, esta investigación se sitúa en la categoría de Política Educativa y se centra en el tema de la Educación Inclusiva. Estas prácticas tienen como objetivo complementar y complementar la educación regular en el horario extraescolar. Además, son responsables de facilitar el crecimiento personal, académico, intelectual, social, psicológico y emocional de cada niño o adolescente asistido, llevándolos a experimentar prácticas sociales. Esta investigación se instituye, epistemológicamente, en el ámbito de la Educación, basándose en la temática de la Educación Inclusiva, en la especialidad de la Política Educativa. Para delinear una línea de razonamiento, se desarrolló el siguiente problema de investigación: ¿Cómo está contribuyendo la formación continua del Programa Horas de Estudios a las prácticas docentes del Servicio Educativo Especializado en las Salas de Recursos Multifuncionales de la Red Municipal de Educación Pública de Aracaju (RPMEA)? El objetivo general es: analizar la formación docente y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes del Servicio Educativo Especializado en las SRM de la RPMEA. La base teórica fue guiada por publicaciones que abordan los aspectos conceptuales y prácticos del tema de investigación, considerando su alcance, con énfasis en las referencias que involucran la Asistencia Educativa Especializada (AEE); Educación inclusiva; Formación docente y políticas públicas. El enfoque metodológico elegido fue la investigación cualitativa, basada en las conjeturas de Lüdke y André (2012), basada en los procedimientos técnicos de literatura, documentación y estudio de campo, de carácter exploratorio y descriptivo (GIL, 2008). El grupo de investigación está compuesta por 27 docentes de la AEE y 2 técnicos operativos de Educación Especial en la red pública. La recolección de datos se basó en las siguientes herramientas: entrevista y cuestionario semiestructurado (GIL, 2008), y, para el análisis de datos, se realizó la triangulación. Los resultados muestran que: (a) hay una inversión en educación inclusiva; sin embargo, son fundamentales para la expansión de la universalización del acceso y permanencia a AEE en SRM. (b) RPMEA invierte en la formación docente a través del Programa Horas de Estudio, pero hay fragilidad en la efectividad de las políticas públicas para la formación docente en servicio. (c) las prácticas e intervenciones del funcionamiento estructural de la AEE en RPMEA subsidiaron 11 contribuciones, 14 desafíos y 11 posibilidades de desarrollo de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Servicios Educativos Especializados. Educación inclusiva. Formación de profesores. Políticas Públicas

**RESUMO (LIBRAS)**



## RESUMO (BRAILLE)

[The main body of the page contains Braille text, which is not legible in this image.]

Parte 1 da tradução em braille. Tradução de Washington Machado.

Continuação do **RESUMO (BRAILLE)**

[The content of this section is Braille text, which is not legible in this format.]

Continuação do **RESUMO (BRAILLE)**

[The main body of the page contains Braille text, which is not legible in this image. It appears to be a continuation of a summary.]

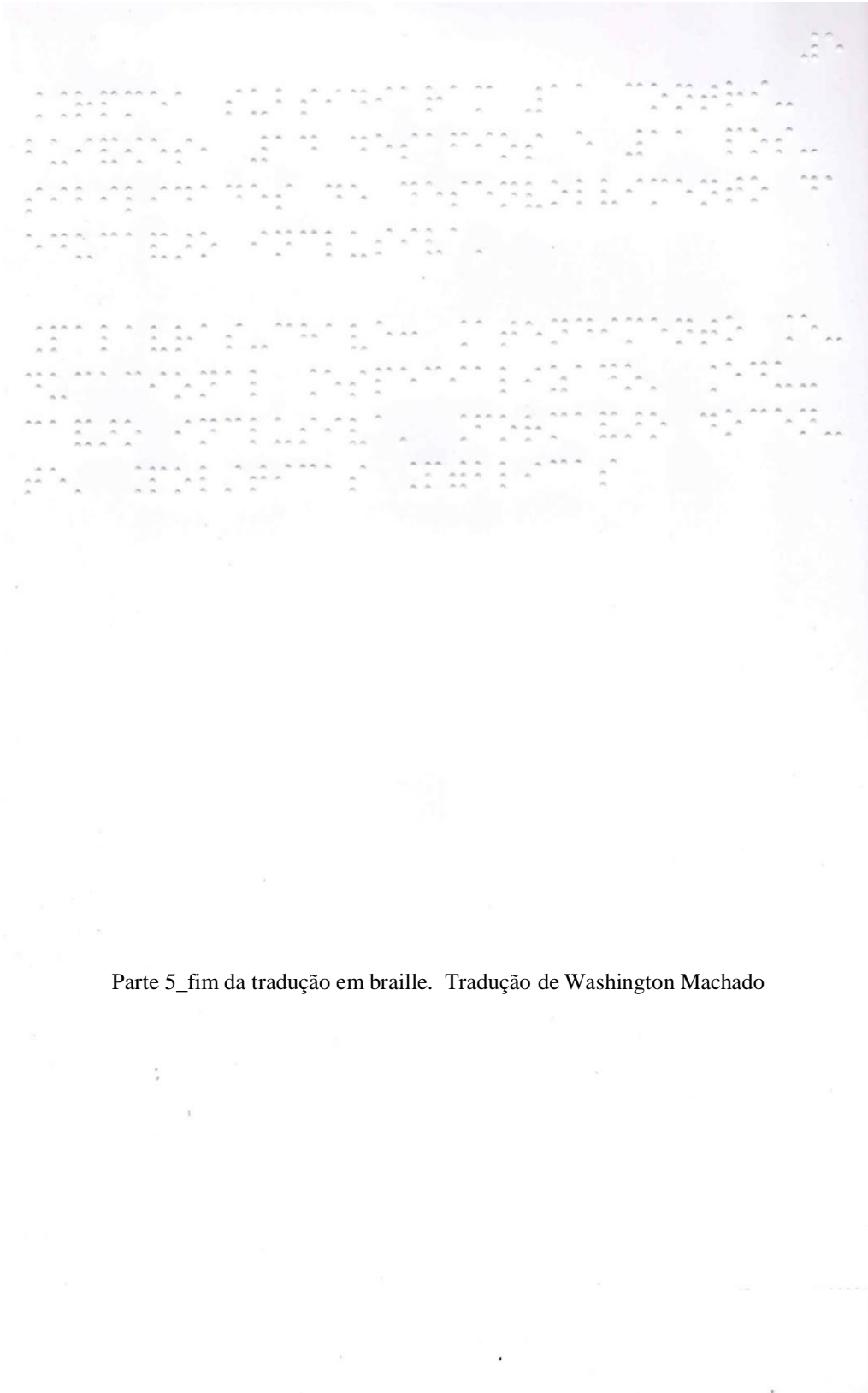
Continuação do **RESUMO (BRAILLE)**

[The image contains a large area of Braille text that is extremely faint and difficult to read. It appears to be a continuation of a summary or abstract. The text is organized into several paragraphs, with some lines indented. Due to the low contrast and resolution, the specific words and sentences cannot be transcribed accurately.]

Parte 4 da tradução em braille. Tradução de Washington Machado.



Continuação do **RESUMO (BRAILLE)**



Parte 5\_fim da tradução em braille. Tradução de Washington Machado

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABDEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AJU	Aracaju
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APOGEU	Política, Gestão e Organização da Educação
Art.	Artigo
BDTD	Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCTECA	Casa de Ciência e Tecnologia da Cidade de Aracaju
CEAFE	Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação
CELAEE	Centro de Educação Latino-Americano de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFN	Currículo Natural Funcional
CID	Classificação Internacional de Doenças
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COESP	Coordenadoria Operacional de Educação Especial
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CONMEA	Conselho Municipal de Educação de Aracaju
CREESE	Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe
DA	Deficiência Auditiva
DEB	Diretoria da Educação Básica
DEE	Diretoria de Educação Especial
DELI	Departamento de Letras-Libras (UFS)
DEM	Partido Democratas
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMT	Deficiência Múltipla
D/T	Dotação e Talento
Dra.	Doutora
Dr.	Doutor
DRE	Diretorias Regionais de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EcD	Estudante com Deficiência
EJA	Educação de Jovem e Adulto
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPELC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa
GEPIED	Grupo de Pesquisa
GPDACC	Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IERB	Instituto de Educação Ruy Barbosa
IES	Instituições Públicas de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
KM	Quilômetro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPDP	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PB	Paraíba
PC	Paralisia Cerebral
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PcD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PES	Plano Estratégico Superior
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMA	Prefeitura Municipal de Aracaju
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPE	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF.	Professor
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido do Trabalhador
PTP	Plano de Trabalho dos Professores
RJ	Rio de Janeiro

RN	Rio Grande do Norte
RPMEA	Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju
RS	Rio Grande do Sul
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SEED	Secretaria Estadual de Educação de Sergipe
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação (SE)
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializada em Educação
SINDIPEMA	Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju
SÍNTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe
SP	São Paulo
SR	Sala Regular
Sr.	Senhor
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno e déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGR	Universidade de Granada
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNIPLAC Lages	Universidade do Planalto Catarinense
UNIT	Universidade Tiradentes
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVILLE	Universidade da região de Joinville
UPMACKENZIE	Universidade Prebiteriana Mackenzie
URNRGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 Dados referentes à matrícula-Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Educação Especial (2008-2019) .....	72
Tabela 2 Dados da Educação em Aracaju- SE .....	76
Tabela 3 Dados referentes à matrícula-Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Educação Especial (2008-2019) .....	78

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju com SRM e número de sujeitos participantes.....	30
Quadro 2 Demonstrativo das pesquisas que integram o Estado da Arte .....	38
Quadro 3 Marcos legais de políticas públicas internacional, nacional, estadual e municipal que orientam para implantação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	59
Quadro 4 Itens da Sala Tipo I.....	81
Quadro 5 Itens da Sala Tipo II.....	82
Quadro 6 Instituições Superiores que ofertam o curso de Pedagogia EAD/Presencial.....	91
Quadro 7 Unidades Escolares com Atendimento Educacional Especializado na SEDUC .....	94
Quadro 8 Quais recursos inexistentes e que necessita?.....	97
Quadro 9 Programação de questionários de pesquisa de campo .....	111
Quadro 10 Você possui Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu? Se sim, qual (s) pós-graduação?.....	114
Quadro 11 Encontros Formativos da Educação Especial em 2020 .....	120
Quadro 12 Programação de Formação Continuada da Educação Especial em 2021 .....	121
Quadro 13 Ciclo de palestra da educação especial 2022.....	123
Quadro 14 Coleta de dados do Roteiro de Observação das Escolas .....	131
Quadro 15 Liste dois (2) aspectos que acha relevante para que a Educação Inclusiva/AEE se torne efetivo.....	142
Quadro 16 Ensinar a um estudante com deficiência é um desafio. Escreva duas (2) possibilidades de atuações do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais diante desse estudante. ....	154

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa metodológico.....	26
Figura 2 Infográfico de fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos estudos .....	37
Figura 3 Produções científicas sobre das regiões brasileiras.....	43
Figura 4 Educação Especial (2008-2019).....	64
Figura 5 Matrículas na Educação Especial, por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades ou superdotação (2015-2019) .....	64
Figura 6 Matrículas no AEE.....	65
Figura 7 Marcos históricos políticos e educacionais em Sergipe.....	74
Figura 8 Mapa do município de Aracaju, estado de Sergipe.....	76
Figura 9 Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Aracaju.....	78
Figura 10 Legislação para formação docente brasileira .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Qual é a sua formação inicial? .....	90
Gráfico 2 Sua Sala de Recursos Multifuncionais é equipada com os recursos que julga necessários para realização de seu trabalho?.....	96
Gráfico 3 Durante a sua graduação, você teve conteúdo que abordasse sobre a Educação Especial na matriz curricular do curso?.....	113
Gráfico 4 Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes da SRM.....	115
Gráfico 5 Habilidades adquiridas nas Pós-Graduações Lato Sensu .....	116
Gráfico 6 Qual a sua maior dificuldade para atualização, estudo e formação profissional para o Atendimento Educacional Especializado?.....	118
Gráfico 7 Com relação à sua formação e ao trabalho no AEE .....	119
Gráfico 8 Qual o seu grau de satisfação na instituição em que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Aracaju diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? .....	124
Gráfico 9 Ao atender os estudantes público-alvo do AEE, percebe se eles sofrem algum tipo de preconceito, discriminação ou bullying no ambiente escolar? .....	138
Gráfico 10 Quais estratégias são utilizadas para minimizar o preconceito, a discriminação ou bullying no ambiente escolar dos EcD atendidos pela SRM? .....	140
Gráfico 11 Como o AEE contribui para o desenvolvimento do estudante com deficiência inserido na SRM? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para a contribuição? Sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala.....	147
Gráfico 12 Como você organiza sua intervenção didática-pedagógica no AEE? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para sua organização?.....	149



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1 A Trajetória até o Objeto .....	22
1.2 O Caminho Metodológico da Pesquisa .....	26
<b>2 FORMAÇÃO HUMANA E INCLUSIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTADO DA ARTE</b> .....	34
2.1 Trilhas entre Escritas da Temática: Dissertações, Teses e Artigos .....	35
2.2 Resultados.....	38
2.3 Dialogando com os Dados das Pesquisas Lançadas .....	49
<b>3 OS TRAJETOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO</b> .....	55
3.1 Cruzamentos e Vias entre a Política e a Educação .....	58
3.2 Eixo Internacional, Nacional, Estadual e Municipal das Políticas Públicas Inclusivas .....	66
3.2.1 Educação inclusiva: percepções do <i>locus</i> do objeto em estudo.....	70
3.3 Situando Legalmente a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado .....	80
<b>4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARACAJU</b> .....	84
4.1 A Formação Docente em Sergipe na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	85
4.2 A Formação Continuada na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju: o olhar técnico da equipe da COESP.....	100
4.3 A Rota Formativa dos Docentes que Atuam na Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju: relatos dos professores .....	110
<b>5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU</b> .....	127
5.1 O Olhar Avaliativo sobre a Educação Inclusiva na Sala de Recursos Multifuncionais ...	128
5.2 Diagnóstico sobre o Atendimento Educacional Especializado na RPMEA .....	144
5.3 Desafios e Possibilidades para a Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju .....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
<b>ANEXOS</b> .....	177
<b>APÊNDICES</b> .....	194

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória desta pesquisa se inicia com o tema “Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020)”, a partir do entendimento da atuação docente que executa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no espaço da Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Tem em vista o professor que fomenta a criação da dignidade humana ao oportunizar aos estudantes o acesso às práticas culturais favorecendo a inclusão dos estudantes da Educação Básica no contexto da escola inclusiva por meio do acesso ao conhecimento.

Com certeza a experiência do docente especialista possibilita perceber detalhes no sujeito que a família talvez não capte. Esta expertise potencializa formação para outros professores, visto que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p. 63).

Este profissional torna um ambiente de desafio em um espaço acessível que estimula o Estudante com Deficiência (EcD) a buscar novos horizontes em sua formação, gera oportunidades futuras e estimula seu crescimento pessoal, social, acadêmico, financeiro e afetivo, levando o Estudante com Deficiência (EcD) a projetar uma vida posterior autônoma e de possibilidades para vencer cada obstáculo que surgir.

Assim, a oferta da educação especial “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008). E inclui o estudante com deficiência ao considerar a diversidade, oportunizar o conhecimento e promover a integração de todos, com deficiência e sem deficiência.

Com o intuito de vislumbrar o entrelaçamento, a Educação Especial, com sua relevância na perspectiva educação inclusiva, uma vez que, por meio de suas proposituras ocorre a implantação da SRM, oportuniza a oferta e matrícula no AEE, logo, efetiva o direito à educação, com igualdade de oportunidades no processo inclusivo da rede regular de ensino.

O cerne das práticas pedagógicas do docente da SRM consiste em atender estudantes com deficiência, transtorno, dotação e talento, com o intento de potencializar suas competências e habilidades, apoiando-os no processo de ensino e aprendizagem na Sala Regular (SR). Ao avaliar e elencar as especificidades do estudante, o professor deve construir um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), e, a partir dele, elaborar e organizar os

recursos e as atividades pedagógicas e, por fim, executá-las com a perspectiva de tornar o discente protagonista do processo e permitir sua autonomia nos ambientes em que convive.

O AEE tem o objetivo de complementar e suplementar o ensino da sala regular, com o propósito de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação [do indivíduo] na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2015).

Vale pontuar que os serviços do professor que executa o AEE vão além das atividades da SRM; em suas funções, ele tem parceria com a equipe multidisciplinar da saúde e toda a comunidade escolar, como preconizam os requisitos de formação previstos na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009). Além disso, a prática pedagógica desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais do AEE possibilita a integração inclusiva dos EcD nas classes comuns.

A notória discussão no campo da educação inclusiva e as principais possibilidades para o sucesso inclusivo dos estudantes com deficiência, transtornos, dotação e talento são: articulação do professor da sala de recursos multifuncionais e do professor da sala de aula regular; PDI dos estudantes com deficiência direcionado para o currículo escolar e funcional natural (CFN)<sup>1</sup>; projeto estrutural e pedagógico; investimentos na formação do professor especialista para a utilização de Tecnologia Assistiva; definição de recursos e estratégias com suporte teórico; formação continuada em serviço; condições e carga de trabalho dos professores especializados direcionados para suas atribuições no atendimento e na ampliação de políticas de acessibilidade.

Mediante tais contextos, as políticas públicas pressupõem a realização do trabalho do professor da SRM e o diálogo sobre o tema na comunidade escolar, de modo que o processo inclusivo seja realizado. É a partir da efetividade das práticas pedagógicas dos docentes que fazem o AEE que esta pesquisa se alicerça.

Nesse sentido, esta pesquisa busca trazer a experiência da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju/SE (RPMEA), descrita por meio da voz da autora, pesquisadora, e sobretudo, educadora que atua nesta Rede, como docente do AEE.

Para Bueno (2011, p. 116) “os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar

---

<sup>1</sup> CNF que a pessoa com deficiência se torne cada vez mais independente visando que futuramente seus cuidadores possam necessitar de sua ajuda (VIEIRA, 2019, p. 19).

com as diferenças”, assim, o desempenho docente no AEE é relevante para o processo inclusivo dentro das escolas.

Diante do contexto apresentado, almeja-se que essa pesquisa traga resultados teórico-metodológicos que embasem os gestores educacionais para a ampliação do número de Sala de Recursos Multifuncionais e Políticas de formação docente inicial e continuada para a educação inclusiva, de forma coerente com a demanda social e educativa, permitindo maior assertividade dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, garantindo aos estudantes com/sem deficiência o protagonismo que os direciona e estimula ao bom convívio em sociedade, em certa medida, permita a transformação destes em multiplicadores de uma conduta social e educativa na comunidade escolar, trazendo com isso a inestimável relevância social do aprofundamento do tema, para muito além do contexto educacional.

Enfatiza-se que o presente estudo se insere na área de Educação e na subárea de Planejamento e Avaliação Educacional com especialidade em Política Educacional estando alinhado ao projeto quadrienal 2021-2024 da orientadora Docência e Contemporaneidade: entre Práticas de Avaliação, Currículo, Gestão e Planejamento. Considerando a relevância do tema e do envolvimento de pessoas, foi cadastrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes- UNIT, sob o comprovante de nº 078603/2021, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 496077 21.0.0000.5371, no dia 14/07/2021, seguindo os devidos protocolos estabelecidos na Resolução CNS Nº 510/2016 e suas complementares. Na próxima subseção apresento o caminho até o objeto deste estudo.

### 1.1 A Trajetória até o Objeto

O caminhar da minha história entrelaça a educação inclusiva e a formação docente. Convido-lhe (s), então, a conhecer a minha história. Utilizei neste recorte da narrativa as minhas memórias até chegar ao encontro com o objeto dessa pesquisa.

Para apoiar e compreender a importância desse tema para esta pesquisadora, este estudo se constrói em distintos períodos. Descendente de família de professoras – avó, tias, irmãs; aos 13 anos de idade, ensinava a meus irmãos e primos e, na adolescência, tive experiência com crianças com deficiência: desenvolvia o processo de alfabetização e letramento sem conhecimento teórico, mas aplicando o que tinha aprendido com meus professores do Ensino Fundamental; ensinava a essas crianças, porém não tinha vivência e

não conhecia a realidade da Educação Especial e inclusiva; meu sonho era ser docente. Então, cursei Pedagogia, e, como tinha dificuldade em linguagem, fui fazer o curso de Letras-Português e Espanhol.

Em 2009, iniciei o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional com o objetivo de melhorar minha prática como professora, pois já ensinava desde 2002. No ano de 2010, lecionando pela Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (SEED/SE), na cidade de Graccho Cardoso, tive a oportunidade de ter um aluno com deficiência auditiva. Nessa circunstância, aprendi algo pontual para minha formação: a relevância de uma escola inclusiva e que abraçava a causa de uma escola inclusiva. Hoje esse estudante é meu colega de profissão.

A partir dessa vivência, na primeira semana de aula do ano letivo, faço uma avaliação diagnóstica com meus discentes e, com os *feedbacks* e percepções, reestruturo a metodologia de ensino. Os estudantes para os quais visualizo a necessidade de avaliações clínicas com a equipe da saúde encaminho aos especialistas, ou seja, para o pediatra, neuropsicólogo, fonoaudiólogo, e assim confirmo ou não as minhas inferências para as dificuldades dentro do processo de aprendizagem.

Em 2015, adentrei a Rede Municipal de Aracaju. No ano de 2016, conhecendo a realidade dos meus estudantes e pensando em uma proposta para o meu projeto de dissertação, solicitei à Secretaria de Educação uma vaga para a SRM, porém, devido à demanda de professores na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, não foi possível, pois não tinha ninguém para assumir a minha sala de aula regular.

Nesse ano de 2016 iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, com a orientação do prof. Dr. Henrique Nou Schneider, elegemos como temática o processo de alfabetização mediado pela Lousa Digital Interativa, o que oportunizou agregar todos aqueles estudantes que tinham dificuldade de aprendizagem e interação social, do 2º ano do Ensino Fundamental, que segundo a BNCC (2018), deveriam estar alfabetizados, entretanto, algo recorrente na instituição pesquisada era o elevado número de estudantes reprovados, por não atingirem as competências necessárias para serem graduados para outro ano escolar. Ao final da minha pesquisa do mestrado, continuei solicitando minha mudança de função para a SRM.

Em 2019, fiz uma prova na Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP) pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Aracaju para executar o AEE. No mesmo ano, tive problemas nas articulações e fui afastada da SR, então assumi a função de professora alfabetizadora dos estudantes que tinham dificuldade de aprendizagem. Nesses

três meses que passei com os estudantes, foi perceptível que alguns tinham deficiência, transtorno, e foram feitos os encaminhamentos para o professor e uma avaliação final com todos os estudantes que atendi nesse período.

Nesse ínterim, recebemos na nossa escola, em setembro de 2019, a visita do diretor da Diretoria da Educação Básica (DEB) e dialogamos sobre a necessidade de uma sala de recurso, pois a nossa escola tinha 1.490 estudantes. Vendo as possibilidades e a organização de uma sala que eu tinha feito para trabalhar a alfabetização, fui convidada para conversar com a direção da escola, com o diretor da DEB e a Secretaria de Educação a organização da SRM.

Em outubro de 2019, fizemos a inauguração da SRM da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviêdo Teixeira e uma formação para os professores da SR explicando sobre a funcionalidade e o objetivo da Sala de Recursos Multifuncionais. Em novembro de 2019, iniciei o atendimento com os estudantes com deficiência e transtorno.

No ano de 2020, escrevi e estruturei a proposta para seleção de doutorado na Universidade Tiradentes. O projeto versava sobre ações ativas *versus* comportamento sedentário: influência no desempenho cognitivo e escolar no processo de ensino-aprendizagem, tendo o objetivo de verificar as ações ativas de uma intervenção para dinamização da sala de aula sobre a função cognitiva, o desempenho escolar e os indicadores de saúde em crianças e jovens.

Fui aprovada na seleção do doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju- SE, na linha de pesquisa Formação Docente; minha orientadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC), aceitou seguir com o projeto aprovado na seleção do doutorado, então fizemos uma parceria com o grupo de Pesquisa Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU), estruturando o estudo de forma consistente. Em junho de 2020, participando da apresentação do meu projeto para o grupo APOGEU/UFS e para a minha orientadora, foi notório que, devido à pandemia e ao pouco tempo que tinha para escrever a tese, não seria possível seguir com o projeto das ações ativas.

Analisamos a situação, decidimos mudar o objeto e, por fim, após a qualificação da tese, por sugestão da banca examinadora, elegemos este tema: “Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020)”, algo que me fez desejar percorrer esse caminho, pois meu irmão mais novo teve acompanhamento na SRM da Rede

Estadual de Sergipe, que favoreceu seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e intelectual e hoje ele é economista. Além disso, a minha vivência como professora, desde 2002, ajudaria a compreender que a educação inclusiva, os encaminhamentos, e o olhar docente sensível para a pessoa com deficiência fazem a diferença na vida dos sujeitos que necessitam da SRM.

Nesse sentido, é preciso sensibilidade do professor ao observar o estudante em seu processo de aprendizagem/conhecimento, e vivência para enxergar o que não está visível. Lembro que, no início do doutorado, minha orientadora, a profa. Dra. Andréa Karla, dizia: “Advanusia, desacelere”, e eu sempre ficava pensando nessa palavra, imaginando por que eu deveria desacelerar! “Será que eu sou acelerada?” Não conseguia me avaliar no sentido de diagnosticar as minhas dificuldades de funcionamento.

Em junho de 2020, mesmo em quarentena, peguei o novo *coronavírus*, o que afetou meu cognitivo e minha memória de trabalho, foi um mês com muita enxaqueca, entre outras debilidades. Após melhorar, percebi que minha memória estava falhando, esquecia de informações básicas e de alguns comandos. Nesse contexto, dialogando com minha formadora de psicopedagogia e com minha irmã que é psicopedagoga, elas me sugeriram buscar um profissional e avaliar. Ressalto que eu já era acompanhada há anos por um neurologista devido a enxaquecas.

Logo, procurei um neurologista, e este me encaminhou para uma neuropsicóloga. Foram meses de avaliações, então agradeço aos familiares, aos amigos, aos professores e à coordenação do PPED doutorado/UNIT pelo apoio nos momentos em que necessitei. Após meses sendo avaliada, fui diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e transtorno de aprendizagem pela neuropsicóloga, fui encaminhada para o psiquiatra, o psicólogo e o fonoaudiólogo. Trouxe a lembrança dos meus estudantes quando os encaminhava e da importância do acompanhamento.

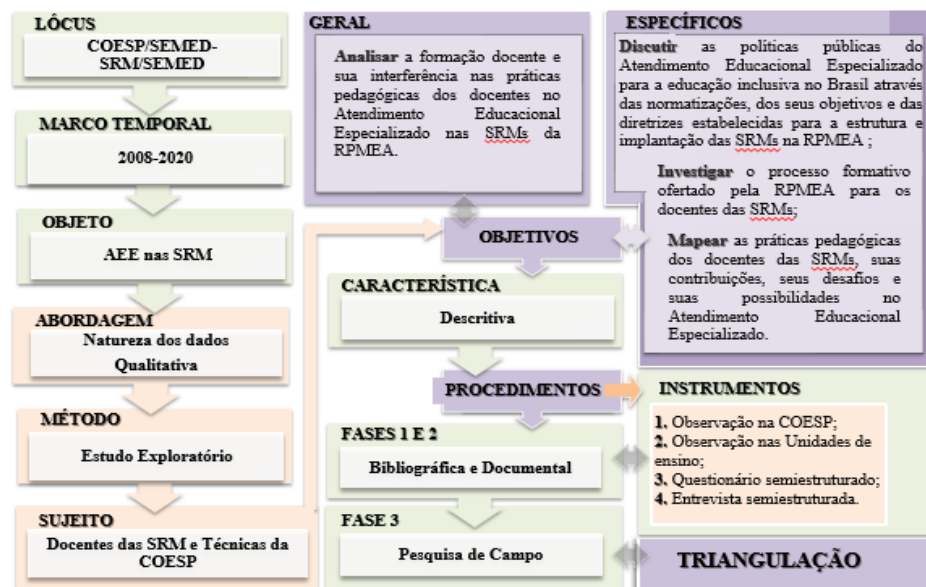
Talvez se outros docentes tivessem enxergado no Ensino Fundamental que as minhas dificuldades poderiam ter uma causa, se tivessem tido o olhar sensível que minha orientadora profa. Dra. Andréa Karla F. Nunes teve, penso que minhas dificuldades de aprendizagem já teriam sido reduzidas e talvez sanadas. Depois que descobri as causas das minhas dificuldades escolares desde os 6 (seis) anos de idade quando adentrei a escola, percebi que tinham fundamento. Concebi, assim, quão relevante e convicta estava em seguir a proposta de conhecer, aprender e contribuir com os professores especialistas das SRMs para a educação inclusiva, para os pesquisadores científicos, para as instituições e a academia.

Mediante a experiência elencada por mim, farei um recorte de pesquisa abordando as formações iniciais e continuadas dos 27 professores especialistas das SRMs da RPMEA, através das oportunidades proporcionadas ao assumir as SRM na melhoria de sua formação pessoal/profissional, além das práticas pedagógicas por elas desenvolvidas e por terem vínculo com o objeto desta pesquisa, fazendo uma relação das vivências nos AEE em outras cidades/estados.

## 1.2 O Caminho Metodológico da Pesquisa

Para fundamentar esta pesquisa em uma base segura para o seu desenvolvimento, nesta subseção será apresentado o caminho metodológico. O mapa mental da **Figura 1** a seguir esquematiza o trajeto metodológico e as interrelações desenvolvidas na seção 1.

Figura 1 Mapa metodológico



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O norteamento central da pesquisa surge da busca pela resolutividade do problema: Como as formações continuadas do Programa Horas de Estudo estão contribuindo para as práticas docentes para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju? Tem-se como pressuposto que a formação inicial e continuada dos docentes em atuação nas Salas de Recursos



Multifuncionais no espaço institucional da Educação inclusiva impacta de forma relevante o Atendimento Educacional Especializado.

Para organizar os princípios que norteiam a formação humana e inclusiva nas práticas pedagógicas docentes, nas Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju- SE, elaboramos quatro questões norteadoras: (1) Como a RPMEA compreende as Salas de Recursos Multifuncionais? (2) Quais formações continuadas os docentes devem ter para assumir a função docente nas Salas de Recursos Multifuncionais? (3) Como a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju capacita os docentes do AEE na perspectiva da educação inclusiva? (4) Quais são as contribuições, os desafios e as possibilidades de atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais?

A fim de responder às questões anunciadas, elegemos como objetivo geral analisar a formação docente e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs da RPMEA. Para alcançar tal objetivo geral, a resolução do problema de pesquisa e a descrição do objeto, definimos três objetivos específicos, quais sejam: (I) Descrever as políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado para a educação inclusiva no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos e das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das SRMs na RPMEA; (II) Investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRMs; (III) Mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRMs, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado.

Para o recorte temporal da delimitação da pesquisa, estabeleceu-se o período de 2008 a 2020, entendendo ser importante em dois quesitos: (I) O ano de 2008 correspondeu à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que institui que a educação especial deve ser parte integrante da educação geral e o AEE ressignifica sua prática pedagógica; (II) Finalizamos o marco temporal com a nova Política Nacional de Educação Especial - PNEE, estabelecida pelo Decreto nº 10.502, de 2020, a institui como Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

A nova PNEE elencava alguns retrocessos, sendo assim, ela foi suspensa por determinação jurídica. Pesquisadores abordam que abordam sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, como Mantoan (2021) avalia que a nova PNEE “incentiva a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência” o que contraria a Constituição Federal de 1988 e a Lei Diretrizes Base de 1996. Para que a educação seja para

todos os estudantes com/sem deficiência devem estar matriculados na rede de ensino regular para que ocorra a inclusão.

Nesta esteira de reflexão, o Decreto 10.502/2020 foi revogado em 03 de janeiro de 2023 pelo Decreto 11.370/2023, com a justificativa de que a PNEE de 2020 geraria a segregação entre estudantes com ou sem deficiência, violando o direito à educação inclusiva. (CAMARGO, 2023).

Quanto à tipologia, este estudo está norteado pela abordagem qualitativa em educação, que compreende os *loci* e os sujeitos da pesquisa. Lüdke e André (2012, p. 12) apresentam o sentido da pesquisa qualitativa desta forma: “o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam”. Assim, elegemos as SRMs das escolas da RPMEA como espaço da pesquisa, e os sujeitos foram 27 professores das 24 escolas da rede municipal que lecionara nas SRMs com o AEE no ano de 2021.

A abordagem qualitativa compreende a significação e a compreensão do meio nas ações produzidas no campo pesquisado. De acordo com Gatti e André, a abordagem qualitativa “pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se” (2011, p. 29). Constitui-se, assim, um ser ativo, que oferece benefícios a todos que o cercam, influenciando comportamentos, melhorias profissionais, sociais, emocionais e em seu habitat, encantando e modificando o mundo.

Vale destacar que, no contexto metodológico, elegemos, para atingir os objetivos, as abordagens das pesquisas exploratória e descritiva. A exploratória tem como objetivo proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato e é a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários o esclarecimento e a delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa descritiva tem o intuito de especificar as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis, além de estudar as características de um grupo (GIL, 2008). As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que “habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...]” (GIL, 2008, p. 28). Nesse sentido, a nossa investigação parte do contexto institucional do Atendimento Educacional Especializado através das práticas pedagógicas docentes e da formação inicial e continuada de cada professor, além da sua vivência na SRM.

Pela característica de análise ao objeto em estudo, que demanda um tipo de investigação dentro do universo da vivência e prática denotada pelos sujeitos, este trabalho utiliza quanto aos procedimentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Para a constituição dos métodos de investigação, fontes documentais e orais foram utilizadas. Assim como documentos orientadores (manuais de orientação, notas técnicas e publicações), bem como documentos normativos (leis, decretos, resoluções e portarias), além do acervo e diretrizes do AEE no município, com ênfase na publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com referenciais para a “construção de sistemas educacionais inclusivos [...], e mudanças estruturais e culturais da escola para atender as especificidades de cada aluno” (BRASIL, 2008). Além disso, faremos levantamento das pesquisas que estudaram o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, com destaque para a tese de doutorado de Flávia Pansini (2018), única pesquisa do doutorado dentro do marco temporal elegido para o estado da arte deste estudo.

No que se refere às fontes orais, por sua vez, considerou-se as aplicações de entrevista semiestruturada e questionários para a análise da formação e sua implicação nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs do Ensino Fundamental da RPMEA. Participaram da pesquisa 27 docentes das SRMs e 2 técnicas da COESP/SEMED da educação inclusiva de Aracaju.

As observações foram feitas em 24 unidades escolares com Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), tendo como base as informações elencadas nas Diretrizes da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Aracaju, elaboradas pela Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA) em 2020. Entretanto, o quantitativo de SRM foram ampliadas, em 2023 temos 30 salas.

Outro aspecto relevante está elencado no Quadro 1 sobre os discentes atendidos na SRM. Em 2021, de acordo com CENSO/MEC/INEP (ANEXO B), existiam 459 (quatrocentos e cinquenta e nove) estudantes com deficiência incluídos na SRM, dentre eles, estudantes que apresentaram Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMT), Deficiência Visual (DV), Dotação e Talento (D/T), Paralisia Cerebral (PC), Síndrome de Down, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em relação ao *locus*, sujeitos da pesquisa e público atendido na SRM da RPMEA, escrutinando no **Quadro 1** na próxima lauda.

Quadro 1 Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju com SRM e número de sujeitos participantes

Nº	REGIÃO	QUANT. POR REGIÃO	IDENTIFICAÇÃO	PROF. SRM		QUANT. ESTUDANTES DO AEE E DIAGNÓSTICO
				EXISTENTES	PARTICIPANTES	
1	1ª	2	EMEF Sérgio Francisco da Silva	2	2	10- TEA, DOWN, DI, TDAH, PC e DF
2			EMEF Dep. Jaime Araújo	2	1	27- TEA, DI, DA e DV.
3	2ª	1	EMEF Otília de Araújo Macedo	2	1	25- TEA, DOWN, DI, PC, D/T, DA e DM.
4	3ª	4	EMEF Oviedo Teixeira	2	2	23- TEA, PC, baixa visão e TDAH
5			EMEF Jornalista Orlando Dantas	2	1	09- TEA, DOWN e TDAH
6			EMEF Santa Rita de Cássia	2	1	33- TEA, DI e TDAH
7			EMEF Marechal Henrique Teixeira LOTT	2	1	10- TEA, DOWN, PC e TDAH
8	4ª	4	EMEI José Garcez Vieira	2	1	14- TEA, DOWN, DI, DF e miopatia nemalínica
9			EMEF Prof. Rachel Cortes Rollemberg	2	1	19- TEA, DOWN, DI e DF.
10			EMEF Presidente Vargas	2	1	16- TEA, DOWN e DI
11			EMEI Ana Luiza Mesquita Rocha	2	1	14- TEA, DI, retardo mental e atraso no des. motor.
12			EMEF Pres. Tancredo Neves	2	1	20- TEA e DI.

13	5 <sup>a</sup>	3	EMEF Oscar Nascimento	2	2	19- TEA, DI, DOWN, DA e DV.
14			EMEF D. José Vicente Távora	3	1	22- TEA, DF e DI.
15	6 <sup>a</sup>	4	EMEF José Conrado de Araújo	2	1	33- TEA, DMT e DI.
16			EMEF Pres. Juscelino Kubitschek	2	1	18- TEA, DOWN, DI, TDAH, TDA, PC e DF.
17			EMEF Artur Bispo do Rosário	2	1	09- TEA, D. Múltipla e DOWN.
18			EMEI Prof. <sup>a</sup> Áurea Melo Zamor	2	1	18- TEA, DI, PC e DF.
19	7 <sup>a</sup>	3	EMEF Papa João Paulo II	2	1	24- TEA, DOWN, DI, TDAH, SURDEZ, BAIXA VISÃO e DF.
20			EMEF Laonte Gama	2	1	23- TEA, DOWN, DI e TDAH
21			EMEI Dr. José Calumby Filho	2	1	20- TEA
22	8 <sup>a</sup>	3	EMEF Elias Montalvão	2	1	08- TEA, DOWN e TDAH
23			EMEF Tenisson Ribeiro	2	1	17- TEA, TDAH e TA
24			EMEF Prof. Florentino Menezes	2	1	15- TEA, PC, DI, DMT e DF.
Total				48	27	459

**Fonte:** COESP (2021), adaptado pela pesquisadora (2023).

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram representados por professores da RPMEA atuantes no AEE. Esses sujeitos desenham um universo de pesquisa formado por 48 professores, das oito regiões institucionais de ensino em Aracaju - SE, entretanto, somente 27 responderam ao questionário semiestruturado.

Esta pesquisa instigou à pesquisadora sobre a efetivação para as práticas didático-pedagógicas na SRM, além de contribuir para futuras pesquisas, talvez as inspirando. À luz dessa perspectiva, a escolha pelas instituições da RPMEA como campo empírico foi devido a minha trajetória docente no Atendimento Educacional Especializado desde 2019, além ter sido percebida a necessidade de contribuir para o público-alvo da Educação Especial, pois estou inserida nesse contexto, tenho o compromisso ético-político como docente e pessoa que tem TDAH.

Para a análise dos resultados da coleta de dados realizou-se a triangulação de métodos, tendo em vista que a coleta envolveu três frentes: os referenciais teóricos/estado do conhecimento, a análise documental e os resultados das observações, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas que permitiram fazer inferências quanto às possibilidades e aos desafios do AEE na RPMEA a partir de resultados da proposta do governo federal e municipal.

Todos esses procedimentos metodológicos foram adotados para oferecer rigor e validade a esta tese que defende que as Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Aracaju-SE atuam com Atendimento Educacional Especializado com qualidade para a formação do sujeito com deficiência, transtornos, dotação e talentos. Visto que as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas na Rede Municipal são capazes de materializar as políticas públicas da educação inclusiva, orientadas em nível nacional, que elas são pressupostas por seus docentes e podem se constituir em uma matriz a ser aplicada na educação inclusiva em estados e municípios.

A estrutura do trabalho está organizada em cinco seções temáticas. Os títulos e subtítulos adotados levaram em consideração os encontros conceituais, envolvendo o panorama e o trajeto da Educação Inclusiva no Brasil e no objeto estudado. Em todas as seções, busca-se apresentar as relações estabelecidas nas experiências de pesquisa, o estado da arte, além de narrativas e impressões dos atores sociais envolvidos.

A primeira seção traz um marco introdutório, o percurso metodológico da pesquisa, que denota as provocações, motivações e caminhos que conduziram a esta pesquisa, ao descrever a minha trajetória para o objeto, minhas experiências educacionais, acadêmicas e profissionais, bem como o entrelaçamento com a minha vida pessoal.

A segunda elenca os princípios do estado da arte, através do levantamento de periódicos brasileiros A1, teses e dissertações da Universidade Federal de Sergipe, Universidade Tiradentes e do Banco da Capes no período de 2016 a 2020. Para a escolha dos estudos 7 passos foram utilizados, os quais são descritos na seção seguinte. Finaliza-se com o

preâmbulo das seções subsequentes. O texto desta seção está na língua portuguesa e foi submetido, aceito e publicado no periódico internacional Revista Inclusiones, Qualis “A2”, em 01/04/2022.

Na terceira seção discorre-se sobre as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva no mundo e no Brasil na estruturação e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, partindo pelo percurso desde 2000 quando a educação especial recebeu um olhar legislativo. Em 2008, as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva oferta aos EcD o serviço de AEE nas SRMs.

Analisa-se os governos federais, estaduais e municipais dentro do marco temporal desta pesquisa e suas contribuições com programas e ações que beneficiaram a educação. Traz reflexões sobre os autores centrais das políticas públicas inclusivas e SRM, através de análise documental proporcionada pelos procedimentos de mineração de dados, elencados no caminho metodológico.

Na quarta seção demarca-se o encontro da pesquisadora com seu *locus* de pesquisa, apresentando-se dados das etapas de pesquisa de campo, a partir da segunda categoria de análise, com sensibilização aos gestores das 24 unidades escolares da RPMEA e docentes da SEM. Além das observações realizadas na COESP, nas escolas das 8 regiões municipais de ensino de Aracaju, entrevista e questionários semiestruturados, esboça o cenário contemporâneo da formação docente para a educação inclusiva em Sergipe, na oferta da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju na visão atribuída aos sujeitos desta investigação.

Na quinta seção, contempla-se o aprofundamento da pesquisadora nos procedimentos pedagógicos, avaliativos, diagnósticos no olhar das técnicas e dos professores sobre o AEE, e seus reflexos no atendimento na SRM, concebendo um diálogo entre as seções anteriores e elencando os desafios e possibilidades para efetivação de sua prática docente. Busca respostas para compreender o objeto e a tese estudada. Destaca as contribuições para o princípio formativo humano e inclusivo para o EcD.

Nas considerações finais, a pesquisadora traz o ensejo da tese, um epílogo, com as conclusões da investigação e apresenta propostas que tratam da qualidade do AEE nas redes de ensino inclusivo.

Diante do contexto apresentado, almeja-se que essa pesquisa traga resultados teórico-metodológicos que embasem os gestores educacionais para ampliar o número de Sala de Recursos Multifuncionais e Políticas de formação docente inicial e continuada para a educação inclusiva, de forma coerente com a demanda social e educativa, permitindo maior assertividade dentro do processo de ensino e aprendizagem.

## **2 FORMAÇÃO HUMANA E INCLUSIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTADO DA ARTE**

Esta seção elenca os princípios do estado da arte, através do levantamento de periódicos brasileiros A1, teses e dissertações da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Tiradentes (UNIT) e do Banco da Capes no período de 2016 a 2020.

As práticas pedagógicas do professor nas Sala de Recursos Multifuncionais foram denominadas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), registrado em 1986 graças aos avanços que aconteceram na década de 1980, sendo caracterizado como o início do processo de inclusão e aprimoramento das potencialidades através do Atendimento Educacional Especializado (MOURA, 2017). O AEE firmou-se através da Constituição Federativa do Brasil de 1988, no inciso III do art. 208, ao garantir a matrícula aos estudantes com deficiência e o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na esteira da política nacional e das recomendações internacionais da Unesco (Declaração de Salamanca, Banco Mundial, Organização Mundial de Saúde (OMS) e United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), “na segunda metade da década de 2000, o Brasil passou a considerar a Sala de Recursos Multifuncionais como a estratégia principal para responder aos problemas do AEE” (PANSIN, 2018, p. 84). A SRM é uma sala institucional acessível para o AEE, utilizada pelo público-alvo da educação especial e inclusiva, composta por mobiliários, equipamentos e recursos didáticos/pedagógicos viáveis aos seus.

Vale ressaltar que, para qualificar o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, é requerido um ensino pautado no currículo escolar e no Currículo Natural Funcional, uma formação inicial e continuada vinculada a temáticas inclusivas; docentes com perfil para desenvolver atividades com o público-alvo da educação especial; além de articulação entre professores do AEE e da SRM, investimentos em política de educação inclusiva e especial e recursos didático-pedagógicos.

Para sistematizar o estado da arte, trilharemos na próxima subseção os procedimentos de busca e filtros nas bases de dados da UFS, UNIT, CAPES e Periódicos A1 em Português do Brasil. Os filtros corroboram neste estudo em conhecer como está o andamento das pesquisas na área da educação especial e inclusiva no Brasil.



## 2.1 Trilhas entre Escritas da Temática: Dissertações, Teses e Artigos

Em dezembro de 2020 e janeiro de 2021, realizou-se tabelamento nas bases de dados Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), BDTD Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Tiradentes (UNIT) e na Plataforma Sucupira, em periódicos Qualis A1 (área de Educação e áreas afins), no quadriênio 2017-2020, para averiguar a existência de pesquisas na área da Educação que versassem sobre a temática deste estudo.

Os descritores utilizados foram os seguintes na primeira pesquisa: “Atendimento Educacional Especializado” AND “Formação de professor”; na segunda pesquisa: “Educação inclusiva” AND “Políticas públicas” AND “Salas de Recursos Multifuncionais”. Para filtrar as pesquisas, partimos inicialmente pelos seguintes passos:

1º uso de duas palavras-chave com o boleano AND; 2º Refinava com o marco temporal; 3º idioma: português; após refinar, 4º passo- escolhia e separava as pesquisas pelos títulos que dialogassem com meu objeto de estudo; 5º abria os trabalhos que havia selecionado pelo título e lia o resumo, observando objetivo, metodologia escolhida, *loci* e sujeitos da pesquisa; o 6º e último passo filtro, o trabalho pelo sumário, por fim, o 7º passo, o trabalho completo.

A partir dos filtros utilizados, foram encontradas na BDTD da CAPES, nos últimos 4 (quatro) anos de publicação (2016-2019), envolvendo as práticas pedagógicas docentes no Atendimento Educacional Especializado nas Sala de Recursos Multifuncionais, com os descritores “Atendimento Educacional Especializado” AND “Formação de professor”, 251 pesquisas, sendo 177 dissertações e 74 teses. As que dialogavam com o objeto de pesquisa foram: 12 dissertações relacionadas ao objeto de estudo, mas nenhuma tese.

Já usando os descritores “Educação Inclusiva” AND “Políticas Públicas” AND “Sala de Recursos Multifuncionais”, foram encontradas na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES 28 pesquisas, sendo 20 dissertações e 8 teses. As que dialogavam com o objeto de pesquisa foram: 4 dissertações relacionadas ao objeto de estudo, porém 1 repetida da primeira pesquisa, além de 1 tese.

As pesquisas realizadas na BDTD da UNIT e UFS tiveram o objetivo de conhecer trabalhos que abordassem o tema pesquisado e se era válido pesquisar sobre a temática, com o intuito de contribuir com a comunidade científica e educacional. Nesse contexto, iniciamos a busca no ano de 2020, limitou-se então os últimos anos de publicação 2015-2020, envolvendo as práticas pedagógicas docentes no Atendimento Educacional Especializado nas

SRM. Com os descritores “Atendimento Educacional Especializado” AND “Formação de professor”, foram encontradas 5 dissertações (UFS) e 1 dissertação (UNIT), incluídas 1 pesquisa da UFS e 1 pesquisa da UNIT; excluídas as que não dialogavam com o objeto deste estudo, restaram 4 dissertações da UFS. Já com os descritores “Educação Inclusiva” AND “Políticas Públicas” AND “Sala de Recursos Multifuncionais”, foram encontrados 8 estudos (UFS), incluindo 1 pesquisa e sendo excluídos 7 trabalhos. Na UNIT, uma pesquisa foi encontrada com os descritores utilizados, pesquisa essa orientada pela profa. Dra. Andréa Karla F. Nunes (UNIT).

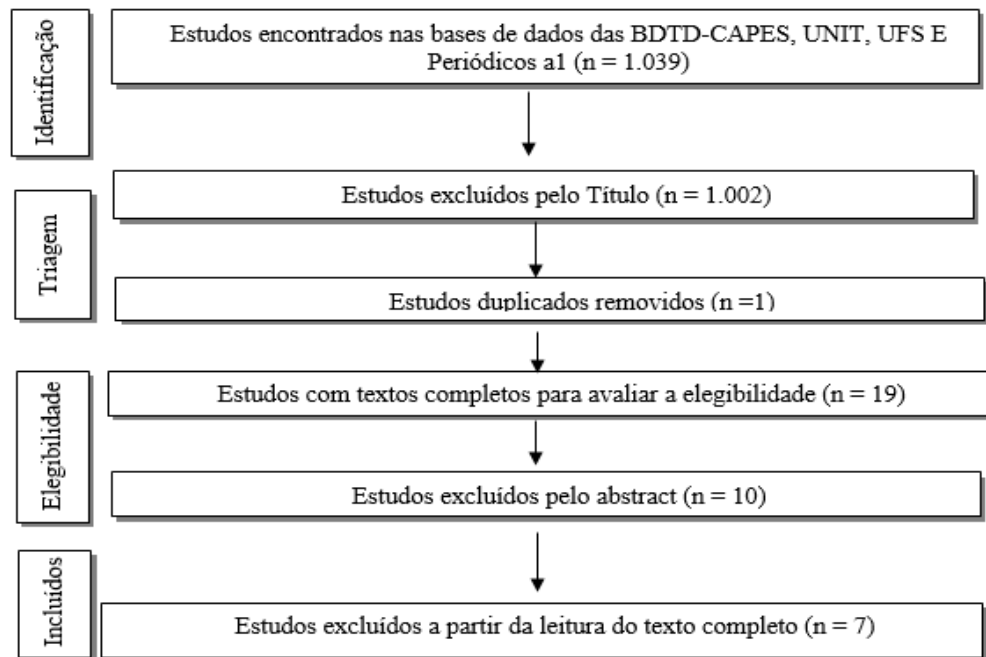
Na Plataforma Sucupira, entre os periódicos do quadriênio 2017-2020, na área de avaliação educacional e com a classificação A1, foram encontrados 121, sendo selecionados 24 periódicos. Nesses 24, foram encontrados 351 artigos a partir destes descritores: “Atendimento Educacional Especializado” AND “Formação de Professores”. Dentre todos os estudos encontrados, foi incluído somente 1 (um) artigo que versava sobre o objeto desta pesquisa.

A partir dos descritores “Políticas públicas” AND “Educação inclusiva” AND “Salas de Recursos Multifuncionais”, foram encontrados 395 artigos, no idioma português, com a aplicação dos 7 passos de filtros nenhum foi incluído neste estudo, pois não abordavam o objeto desse estudo.

O levantamento no tempo elencado para pesquisa na base de dados mostrou que são poucos os trabalhos de tese que abordam o AEE no ambiente da SRM. Chama a atenção, principalmente nos periódicos A1, pois encontramos uma pesquisa que discorre sobre a prática pedagógica dos docentes que executam o AEE, sendo relevante a submissão e aceitação de artigos em periódicos A1, já que temos dissertações e teses que abordam este assunto.

Essas reflexões permitem conceber que desde 2008, com o Plano Nacional de Educação, este tema foi fortalecido e pelos dados dos últimos anos (2009-2019) houve um crescimento de instituições públicas e privadas, além do número de matrículas no AEE de 129.697 em 2009 para 488. 185, em 2019 segundo o Censo, o que significa a importância desta temática nas bases de dados e circulação nacional e internacional. Na próxima lauda, há a Figura 2 do infográfico de fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos estudos.

Figura 2 Infográfico de fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos estudos



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

No processo de levantamento, como retrata a Figura 2 de identificação, triagem, elegibilidade, foram incluídos, para compreender as práticas pedagógicas docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, o repositório BDTD da CAPES, BDTD UFS, BDTD UNIT e periódicos Qualis A1, entre o período diferenciado de 2013 a 2020, como especificado acima de forma individual. Nessa mesma senda, o ano de busca foi delimitado de acordo com a legalidade, considerando o último quadriênio dos periódicos, de acordo com a Plataforma Sucupira. Assim, após todas leituras, uso dos filtros e das análises referentes aos conteúdos, tivemos os seguintes resultados que serão elencados na próxima subseção.

## 2.2 Resultados

Quadro 2 Demonstrativo das pesquisas que integram o Estado da Arte

FONTE DE MAPEAMENTO	PUBLICAÇÃO ANO	OBJETIVO DE ESTUDO	RESULTADOS DO ESTUDO	AUTOR (A)
TESE	TESE-BDTD-UFAM 2017	Analisar as funções da sala de recursos multifuncionais no contexto da educação especial brasileira. (TESE)	Há dois ângulos de interpretação: de um, o atendimento educacional especializado não corresponde às necessidades dos estudantes e dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais; de outro, oposto, essas salas dão suporte à reprodução do capital, principalmente em seu aspecto material de circulação de mercadorias.	PANSINI, Flavia
DISSERTAÇÃO	D-BDTD-UFS 2018	Investigar as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Traçar uma análise sobre a inserção do letramento literário numa sala de AEE e conhecer as possibilidades e desafios inerentes para essa prática na educação de alunos surdos.	SILVA, Ana Júlia Costa Chaves
DISSERTAÇÃO	BDTD-UPMACKENZIE 2018	Analisar o atendimento educacional especializado em escolas municipais de educação infantil, utilizando-se de método transversal de pesquisa com abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico.	Constatou-se, ainda, grande dificuldade do profissional responsável pelo atendimento itinerante nas escolas em atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular, auxiliando-o a desenvolver estratégias e recursos pedagógicos.	SÁ, Maria Rachel C. F. de
DISSERTAÇÃO	BDTD- UFRN 2017	Analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN, através das vozes da professora e dos alunos com deficiência que participam desse serviço da Educação Especial.	O reconhecimento dos alunos ao trabalho desenvolvido pela docente responsável pelo AEE caracteriza as potencialidades que o serviço vem oferecendo, contudo, limites se fazem presentes à medida que as políticas públicas não preveem meios para a realização do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, em uma perspectiva mais ampla, de acordo com que já está previsto em documentos legais.	SILVA, Riviane S. de L.

Continuação do **Quadro 2**- Demonstrativo das pesquisas que integram a Revisão Sistemática da Literatura

DISSERTAÇÃO	BDTD- UFGD 2017	Caracterizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recurso Multifuncional - SRM dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas.	Há uma demanda grande de alunos público alvo da educação especial para serem atendidos por apenas uma professora, o que acaba gerando dificuldades como a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família e a indisponibilidade para atender a outros alunos, uma vez que as SRM alcançam apenas 6 dos 38 CEIM em funcionamento no município, restando, portanto, 32 CEIM que não recebem atendimento de nenhuma natureza, na rede pública municipal de Dourados/MS.	MACHADO, Gabriela
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNIVILLE 2017	Analisar aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville.	A necessidade de reestruturação do SAEDE e das escolas por meio de políticas públicas, que viabilizem melhores condições de trabalho a todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes tendo como objetivo o aprendizado dos conteúdos escolarizados.	COUTINHO, Lediane
DISSERTAÇÃO	BDTD- UFRGS 2017	Analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica.	Existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a educação infantil; aposta na docência colaborativa entre professor do atendimento educacional especializado e do professor da sala de aula regular; importância da parceria das RMEs com as universidades locais; abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.	SANTOS, Joseane F. dos

Continuação do **Quadro 2-** Demonstrativo das pesquisas que integram a Revisão Sistemática da Literatura

DISSERTAÇÃO	BDTD- URNRGS 2017	Dialogar com narrativas e histórias e vida e formação de quatro professoras que atuam na docência em escolas da rede estadual pertencentes a 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí, que ofertam a Modalidade de Educação Especial: Sala de Recursos- AEE- Atendimento Educacional Especializado.	As professoras entrevistadas se identificaram com a docência na Sala de Recursos – AEE, e que as experiências vivenciadas junto aos alunos com deficiências incluídos, levam a revisitar suas histórias de vida, as lembranças de infância, as experiências escolares e os sujeitos que marcaram estas histórias de maneira positiva e ou negativa	COLLING, Nadir Lucia S.
DISSERTAÇÃO	BDTD- UGR 2017	Apresentar as experiências sócio históricas de inclusão educacional do público alvo da educação especial, considerando o potencial emancipatório que o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e em sala de aula regular pode promover para o esclarecimento intelectual dos alunos e resistência ao preconceito.	A formação para a diferenciação humana e o acolhimento das diversidades é um exemplo que deve ser seguido continuamente por outras escolas; demonstrando que a lei por si só não é suficiente para a inclusão educacional, mas que o desenvolvimento no coletivo social para a inclusão revela-se como um compromisso humanitário para a inclusão de todos.	NUNES, Simone de O.
DISSERTAÇÃO	BDTD- UFPB 2017	Discutir e analisar a proposta da educação inclusiva em escolas municipais da cidade de João Pessoa-PB e as nuances do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para subsidiar o contexto Educacional propagado pela educação inclusiva.	No que concerne ao incentivo dos entes federativos com investimentos na Política de Educação, com valorização a proposta da educação inclusiva, repercutindo de maneira direta na valorização dos professores- política de formação continuada, encargos salariais satisfatórios, maior funcionalidade em projetos de acessibilidade, tanto estrutural, pedagógica e curricular, investimentos em materiais didáticos e tecnologias assistidas para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE.	MOURA, Yara Clecia P.

Continuação do <b>Quadro 2-</b> Demonstrativo das pesquisas que integram a Revisão Sistemática da Literatura				
DISSERTAÇÃO	BDTD- UFS 2017	Analisar a representação sobre o professor-pesquisador pelos docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como analisar a construção do conhecimento produzido em sua prática, através da ação da pesquisa	Em tese, esse tem sido o ideário dos docentes que nelas atuam. Contudo, percebemos que esse movimento tem se mostrado de forma individualizada e não tem sido suficientemente amadurecida nas ações de políticas institucionais [...].	BARBOSA, Eline Freitas B.
DISSERTAÇÃO	BDTD- UFRGS 2016	Propõe reconsiderar a função do brincar no âmbito das práticas educacionais, sobretudo, para aqueles sujeitos/alunos que vivem impasses em seu processo constitutivo.	O argumento deslinda a potência da educação como experiência; do brincar como capaz de produzir experiência; da função estruturante da escola e do professor.	MORSCHBACHER, Juliana S.
DISSERTAÇÃO	BDTD-UNIVILLE 2016	Compreender como professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes no Atendimento Educacional Especializado.	O modo como as professoras aproximaram-se do Atendimento Educacional Especializado evidenciou a existência de uma ideia de perfil para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial que circula nas escolas e age como um dos determinantes no processo de constituição das identidades de professoras atuantes neste atendimento.	SANTOS, Juliana Testoni dos
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNITAU 2016	Investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares.	Há limites no atendimento no Programa Integra-Ativa, as professoras especializadas conseguem identificar possibilidades, porque há uma realização no desenvolvimento de seu trabalho na sala de recursos multifuncionais.	FERREIRA, Paula R. B.
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNESP 2016	Descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.	Os professores especialistas apresentam uma visão positiva sobre os serviços desenvolvidos no AEE em relação ao público alvo atendido e aos recursos pedagógicos, porém há carência de recursos humanos de apoio multiprofissional.	BATISTA, Renata da S. R.

Continuação do <b>Quadro 2-</b> Demonstrativo das pesquisas que integram a Revisão Sistemática da Literatura				
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNESP 2016	Descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma SRM de um município do interior paulista.	A necessidade de investimentos na formação do professor especialista para a utilização de Tecnologia Assistiva, da definição de recursos e estratégias com suporte teórico, de fortalecer o contato entre o professor especialista e o professor regular e entre a escola e a família e da ampliação de políticas de acessibilidade.	OLIVEIRA, Cassia Carolina B. de
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNIPLAC-Lages 2016	Analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do AEE.	O compromisso de uma escola inclusiva não pode ser assumido isoladamente, por isso faz-se necessário que a comunidade escolar construa um ambiente formativo com momentos de discussão e reflexão sobre a prática.	CAMPOS, Eri Cristina dos A.
DISSERTAÇÃO	BDTD- UNIT 2015	Descrever o “espaço real”, entendido como aquele disponibilizado efetivamente para professores e alunos, em que trabalham os professores da sala multifuncional, quanto aos limites e possibilidades do atendimento educacional especializado, com destaque a sua formação inicial e continuada, diante da necessidade de contribuir junto aos demais professores nesse espaço educativo duplamente inclusivo, promovendo a reflexão sobre prática pedagógica em curso de modo a (re) construir uma pedagogia efetivamente inclusive [...].	Aponta para a necessidade de complementaridade dos saberes docentes e discentes, na expectativa de que essas reflexões venham a contribuir para os estudos em curso na academia (responsável pela formação inicial) e no sistema educacional de Sergipe (grandemente responsável pela formação continuada), de modo que os sujeitos da pesquisa, ao serem informados dos seus resultados, possam, no ciclo de ação – reflexão – ação, considerá-los como subsídios na contínua reconstrução de sua prática pedagógica, com visibilidade inclusiva.	OLIVEIRA, Anne Rozell de
ARTIGO	Revista Brasileira de Educação Qualis A1	Analisar as contingências a que o professor do Atendimento Educacional Especializado está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da sala de recurso multifuncional.	Apresenta-se na conjuntura de ações convergência de conhecimentos teóricos, da <i>práxis</i> e da contextualização com a realidade.	JUNIOR, Manoel Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de

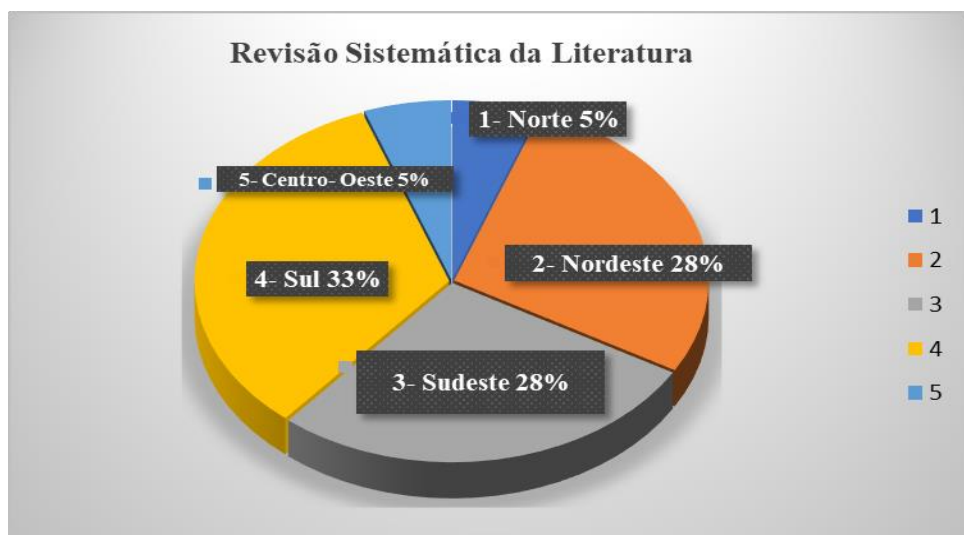
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).



Assim, após as leituras, uso dos filtros e das análises referentes aos conteúdos, tivemos como resultado o total de 19 produções assim distribuídas: 17 dissertações nos Programas de Pós-graduação e Pesquisas, no Nordeste 5 estudos, distribuídos 3 em Aracaju, 1 em João Pessoa- PB, 1 em Natal/ RN; na região Sudeste temos 5 pesquisas, 04 em São Paulo, 1 na capital paulista, 1 em Taubaté – SP, 1 em Araraquara – SP, 01 em Marília – SP, 01 em Duque de Caxias- RJ; dissertações no Sul foram 06 elencadas neste levantamento, 02 em Joinville- SC, 02 em Porto Alegre- RS, 01 em Ijuí- RS, 01 em Lages- SC; na região Centro-oeste foi selecionada 01 dissertação, na cidade de Mato Grosso.

Ao analisar as pesquisas na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com as palavras-chave já citadas anteriormente, encontramos 1 na região Norte do Brasil, pela Universidade Federal do Amazonas- Manaus-AM. No total de 19 produções assim distribuídas: 17 dissertações nos Programas de Pós-graduação e Pesquisas, no Nordeste 5 estudos, distribuídos 3 em Sergipe, 1 em João Pessoa- PB, 1 em Natal/ RN; na região Sudeste temos 5 pesquisas, 04 em São Paulo, 1 na capital paulista, 1 em Taubaté – SP, 1 em Araraquara – SP, 1 em Marília – SP, 1 em Duque de Caxias- RJ; dissertações no Sul foram 6 elencadas neste levantamento, 2 em Joinville- SC, 2 em Porto Alegre- RS, 1 em Ijuí- RS, 1 em Lages- SC; na região Centro-oeste foi selecionada 1 dissertação, na cidade de Mato Grosso. Nas bases de dados dos Periódicos Capes, encontramos 1 pesquisa dentro do *Qualis* A1, oriunda da Universidade Estadual Paulista, na cidade de Presidente Prudente- SP, região sudeste do Brasil. Vejamos, na Figura 3, a síntese das produções científicas nas regiões brasileiras.

Figura 3 Produções científicas sobre as das regiões brasileiras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

**Audiodescrição da imagem:** figura retangular com de fundo cinza, tendo na parte superior em letras pretas “Revisão Sistemática da Literatura”. Ao centro, círculo colorido dividido em cinco partes. Sentido horário, parte

azul escuro com uma tarja preta sobreposta grafada em letras brancas “1-Norte 5%”; parte laranja com tarja preta sobreposta grafada em letras brancas “2-Nordeste 28%”; parte cinza com tarja preta sobreposta grafada em letras brancas “3-Sudeste 28%”; parte amarela com tarja preta sobreposta grafada em letras brancas “4-Sul 33%”; parte azul claro com tarja preta sobreposta grafada com letras brancas “5-Centro-Oeste 5%”. À direita, na posição vertical, de cima para baixo, cinco pequenos quadrados coloridos, sendo o azul escuro -1, laranja -2, cinza -3, amarelo -4, azul claro -5. Fim da descrição. (Audiodescrição realizada por Ana Cláudia Sousa Mendonça e consultoria de Lucas Aribé, 2023).

É perceptível que as regiões Sudeste e Nordeste (28%) têm o mesmo quantitativo de pesquisa e sistematizam trabalhos, além de políticas públicas pertinentes às suas necessidades sociais, econômicas e educacionais.

Na região Sul temos teóricos (33%) que buscam compreender a temática da educação inclusiva no AEE e as formações docentes para atender o público-alvo desta educação. Nas regiões Norte e Centro-oeste quantitativo ainda menor, ambos com 5% de pesquisa que tratam do objeto desta tese.

As produções no campo da pesquisa no Brasil que tratam do AEE, formação docente e políticas públicas na Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda precisam ser ampliadas e consolidadas, tanto na parte teórica, quanto prática.

Neste sentido, para o caminhar investigativo sobre as contribuições dos estudos elencados, os resultados foram ampliados ao acrescentar a pesquisa de Pansini (2018), intitulada “Sala de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?”. Foi a única tese de doutorado analisada, pois as demais, apesar de serem interessantes e tratarem do AEE, não se referiam especificamente o atendimento da SRM. A referida tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, objetivou de maneira geral analisar as funções da Sala de Recursos Multifuncionais no contexto da educação especial brasileira.

Nesta esteira de ideia, a pesquisa foi norteada pela concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético e pautou-se pelo procedimento de análise documental. Foram utilizados para a coleta de dados documentos orientadores e normativos produzidos pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), pela atual SECADI, pelo FNDE. Dentre os resultados alcançados, destacou-se que a materialização das Salas de Recursos Multifuncionais não tem permitido a esse espaço cumprir suas funções originais, uma vez que o modelo de organização adotado não possibilita superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos alunos, a formação deficiente e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores.

A dissertação de Silva (2018), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, intitulada “Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo.” Têm como objetivos relevantes na pesquisa: realizar círculos de leitura utilizando o método de Cosson (2016 *apud* Silva, 2018) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com os alunos surdos; identificar e descrever, com base nos registros, as recorrências e singularidades observadas com o uso das oficinas literárias no contexto da educação bilíngue. Para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, direcionadas à regente da sala e aos respectivos estudantes, sobre temas pertinentes à circulação da literatura e ao ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais.

O trabalho primou pelos procedimentos da pesquisa participativa descritiva, cujos instrumentos investigativos consistiram na aplicação das quatro etapas da Sequência Básica: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, com foco na motivação e socialização da leitura e escrita, através de duas obras literárias. A interpretação dos dados está alicerçada na análise de conteúdos proposta por Bardin.

A pesquisa foi organizada em quatro seções. A seção 1 se refere à introdução; as seções 2, 3 e 4 são epistemológicas; na seção 5 os procedimentos metodológicos da pesquisa; a seção 6, destina-se ao tratamento analítico dos dados da pesquisa, tomando por base a análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2016); na seção 7, encontram-se as considerações finais da pesquisa. Silva destaca alguns resultados - “é imprescindível, que os profissionais, da SR e SRM, criem estratégias, conjuntamente, não apenas tendo o domínio da LIBRAS<sup>2</sup>, mas a consciência que quando a aprendizagem passa a ter sentido para o discente, a leitura e escrita acontecem naturalmente, seja surdo ou ouvinte”. (SILVA, 2018, p. 115).

A dissertação de Sá (2018), com o título “O Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo”. Desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, resume-se em analisar o atendimento educacional especializado em escolas municipais de educação infantil, utilizando-se de método transversal de pesquisa com abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico. Para a coleta de dados foram usadas entrevista semiestruturada, questionário *on-line*. Considerou-se, ao término da pesquisa, que é

---

<sup>2</sup>Língua Brasileira de Sinais “Ela visa promover a acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência auditiva e foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436/2002”. (MORAGAS, 2022, s/p).

preciso “definir com maior clareza o AEE realizado nas escolas de período integral”. (SÁ, 2018, p. 67).

Silva (2017), em sua dissertação desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o título “O Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos”, levantou algumas questões de pesquisa, tais como: quais são os limites e possibilidades que a SRM tem oferecido aos educandos público-alvo da Educação Especial e ao professor? As diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), têm orientado o fazer do professor e da escola regular? A autora utilizou a abordagem qualitativa, método do Estudo de Caso, e para a coleta de dados o uso da pesquisa bibliográfica, documental, também foram realizadas entrevista semiestruturada e observação participante. Os resultados indicam que é relevante a previsão para a prática pedagógica do professor da SRM, que a comunidade escolar compreenda a inclusão na instituição e ampliação da formação na perspectiva inclusiva para todos os profissionais que atuam na escola.

A dissertação “Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS” de autoria de Machado (2017), desenvolvida na Universidade Federal da Grande Dourados, teve por problema a ser investigado da necessidade de se conhecer a construção do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, uma política recente em todo Brasil que tem se mostrado relevante na formação das crianças e nas possibilidades de intervenção no desenvolvimento da faixa etária/nível de ensino a ser investigado.

Em Dourados/MS esse atendimento iniciou-se em 2012. Fez-se uso da abordagem qualitativa, com o método da Estudo de caso. A pesquisa foi dividida em cinco etapas, como coleta de dados utilizou-se questionário e observação. Destaco um resultado da pesquisa, “o modelo de gestão do MEC confere uma autonomia irreal, pois, sem os investimentos adequados, o trabalho do ‘professor do AEE, que atende os estudantes da educação infantil’ permanece limitado”. (MACHADO, 2017, p. 89).

A dissertação de Coutinho (2017) do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville, com o título “Trabalho e formação docente das professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville”, é uma pesquisa que questionou: como se caracteriza a formação da professora do SAEDE? Como a professora do SAEDE compreende seu trabalho? Como se constitui o trabalho da professora do SAEDE junto aos demais profissionais da escola? Para

responder às indagações fez-se uso do questionário na coleta de dados, para interpretar os dados utilizou a análise de conteúdo.

Neste sentido, no resultado da pesquisa, a autora destacou que a

[...] viabilização dos planejamentos conjunto entre os professores do SAEDE e do ensino comum, bem como a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos foram apontados como aspectos favoráveis para o desenvolvimento de seus trabalhos. Referente às fontes de aprendizagem, destacou-se o uso da internet. As professoras pesquisadas destacaram a necessidade de formação docente continuada em serviço, já que possuem elevada carga horária que inviabiliza a formação por meio de cursos de pós-graduação lato ou stricto sensu. (COUTINHO, 2017, p. 8).

As dissertações de Santos (2017) da UFGS; Nunes (2017) da UGR; Moura (2017) da UFPB; Morschbacher (2016) da UFRGS; Batista (2016) da UNESP e de Oliveira (2016) da UNIT/SE, ressaltam que as práticas do Atendimento Educacional Especializado e relevante ação colaborativa entre professor do AEE e professor da SR e a comunidade escolar. De acordo com Oliveira (2016), a ausência de colaboração entre os pares nas instituições escolares deve ser revista. Observa-se que os entes federativos precisam investir na Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois há carência de recursos didáticos-pedagógicos, humanos de apoio multiprofissional, formação para toda a escola inclusiva e ação-reflexão-ação para atender os estudantes com deficiência.

Colling (2017) da URNRGS; Barbosa (2017) da UFS; Santos (2017) da UNIVILLE; Ferreira (2016) da UNITAU; OLIVEIRA (2015) da UNESP, e Campos (2016) da UNIPLAC-Lages, apresentam em suas dissertações a temática sobre a “a formação docente”, no total de 6 (seis) pesquisas que definem que docência e formação caminham juntas, revelam que a constituição curricular está diretamente relacionada à formação do perfil de professor-pesquisador, vinculando a pesquisa ao ensino; e reconhecem que a função docente emerge das relações sociais. Observa-se na pesquisa de Ferreira que as formações continuadas devem ser ofertadas em serviço no desempenho de suas funções no AEE, apresentando proposta condizente com as práticas do atendimento e não ficar restrito às palestras e reuniões da área médica/terapêutica que destoam do processo pedagógico que se trabalha na SRM.

Para Oliveira “ A formação continuada para o docente constitui uma das chaves para a compreensão das etapas de enfrentamento as dificuldades e as transformações da sociedade do trabalho. Percebendo-nos, enquanto um organismo vivo, [...] um dispositivo desenvolvido nas SRM”. (2015, p. 70). Segundo Campos (2016, p. 108) “a formação continuada e

permanente de professores contribui para o processo de apropriação de conhecimentos, oportunizando qualidade no ato de aprender e de ensinar”.

Quanto à contribuição do artigo de Júnior; Lacerda (2018) sobre o “Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico”, de abordagem qualitativa e entrevista para a coleta de dados, utilizou a análise de conteúdo com categorias e subcategorias, com 7 (sete) tópicos. Tema 1- Entender a situação que envolve o estudante; Tema 2- Gerar ideias; Tema 3- Escolher a alternativa viável; Tema 4- Representar a ideia; Tema 5- Construir o objeto para experimentação; Tema 6- Avaliar o uso do objeto; Tema 7- Acompanhar o uso. Em todos os temas os autores dialogaram com as categorias de análise: 1. Conversar com os usuários; 2. Buscar soluções existentes; 3. Pesquisar materiais que podem ser utilizados; e 4. Pesquisar alternativas para confecção do objeto. Como resultados as categorias revelaram:

Categoria 1 - apesar de os estudantes manifestarem interesse por determinados recursos, sua utilização decorre não de seu desejo, mas da necessidade identificada pelo professor; de qualquer maneira, o estudante é questionado e manifesta sua opinião no processo de utilização.

A categoria 2 - como a avaliação realizada na SRM ou com o Plano de Ensino Individualizado (PEI) atua como um favorecedor para o processo de compreender a situação que envolve o estudante. Os professores pautam-se na avaliação, mas não se restringem a ela, uma vez que apresentam constantes adequações e novas modificações na rotina do estudante.

A categoria 3 - uma preocupação em observar os estudantes, principalmente no tocante às suas capacidades e habilidades, com um viés em seu desenvolvimento na sala comum e na interação com os objetos já pertencentes à SRM, composta de diferentes materiais disponibilizados pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007).

Em síntese do trabalho, Júnior e Lacerda concluem que é relevante avaliar o estudante com deficiência, que ele interaja com os recursos didáticos-pedagógicos, além da parceria entre a escola (funcionários, gestores, professor Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Regular) e a família.

Na investigação sobre os artigos, dissertações e teses, a análise central buscou investigar quais as possibilidades apontadas por outros pesquisadores da área de Educação Especial na perspectiva inclusiva no que se refere ao AEE, as políticas públicas e à Formação de professores, identificando as possibilidades de experiências já desenvolvidas e assim articular as possibilidades de encaminhamentos coerentes e concatenados com os propósitos deste objeto de estudo.

### 2.3 Dialogando com os Dados das Pesquisas Lançadas

As discussões que já se estabeleceram a respeito do sistema de atendimento aos educandos com necessidades especiais perpassaram décadas e ainda hoje continuam gerando críticas. Muito já se pensou sobre a configurada escola inclusiva diante de combinações e segmentos educacionais que se valem de leis na busca por teorias afirmativas. Justamente por isso o Atendimento Educacional Especializado surge como um mecanismo de política de inclusão, a fim de lançar luz sobre educandos que necessitam de condições especiais para aprender e assim estarem na escola. Mas, embora seja um tema muito discutido, não cessam suas discussões diante de tantos contextos em que podem estar sendo tratados. O direito a estar numa escola de qualidade e nas devidas condições se estende a segmentos da educação pública em situações distintas. Acontece que fazer educação de qualidade requer abordagens de apoio educacional a todos os estudantes, independentemente de quem eles sejam. Nesse âmbito,

[...] identificam-se na prática dos professores importantes atitudes, como a abertura para o diálogo com os estudantes, familiares e outros profissionais e a preocupação de o recurso pedagógico não proporcionar aos estudantes preconceito e estigmatização no cotidiano do ensino comum (SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018, p. 18).

Porém, para garantir essa qualidade, é preciso considerar que o estudante não é somente um ser inadequado à unidade de ensino nem à metodologia aplicada. Portanto, rever conceitos de atendimento educacional exige do profissional da educação uma prerrogativa coerente com o ato de fazer uma educação escolar com a totalidade dos elementos educacionais atendidos. Trata-se da linha tênue entre educação e cidadania abordada na Constituição Federal do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesta esteira de ideias, Silva retrata que para que tenha a qualidade na unidade de ensino deve ofertar

O Atendimento Educacional Especializado que é um serviço da educação especial que, embora previsto em documentos existentes, se estrutura diariamente. Ele é composto por desafios e possibilidades, oferecendo aos estudantes público-alvo da EE – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – a complementação e/ou a suplementação do currículo escolar através da disponibilização de serviços e recursos que contribuam para a acessibilidade, assim como estratégias que possibilitem a eliminação de barreiras, visando ao desenvolvimento da aprendizagem desses educandos e à inclusão social deles (SILVA, 2017, p. 115).

Vale asseverar que diversas são as possibilidades de aprender, por isso deve haver diversas possibilidades de ensinar. E mais: o direito a ser assistido se constrói coerentemente com essas condições. Não se deve eliminar a forma de o outro aprender sem que nem mesmo possa ter tentado. Ensinar assemelha-se a dançar com o discente, é preciso saber dançar com ele, ou então ele pode nunca desenvolver suas habilidades. Logo, deve-se formar um bom par para que o/a estudante consiga usar os passos mais encantadores de que possa lançar mão. Assim,

[...] O Atendimento Educacional Especializado/AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, precisa considerar as garantias legais e o desenvolvimento da educação na perspectiva inclusiva, cabe ressaltar o potencial da inclusão das pessoas consideradas com deficiência na escola, uma vez que isso amplia a socialização dos indivíduos e sociedade em todos os aspectos cognitivos, culturais, linguísticos e para a autonomia (NUNES, 2017, p. 37).

Destarte, os locais onde podem ser realizados os atendimentos na escola dependem da tecnologia a serviço da educação. Para uma nova forma de atender, é preciso que o professor saiba como atender. Para tanto, a formação pedagógica é uma ferramenta indispensável. Diante desse conhecimento, é possível concluir que não adianta ter a sala de recursos sem ter o docente qualificado. Mas nem todo atendimento especializado acontece na sala de recursos, podem ser feitos em domicílio, em classe comum, em classe especial, classe hospitalar, em Centro Integrado de Educação Especial, atendimento itinerante, oficina pedagógica, porém este atendimento precisa ser intensivo, contínuo e intertextualizado. A noção significativa de atendimento fica gasta quando se reflete sobre aprender a atender somente a quem demonstra dificuldade, sendo esse um pensamento considerado antigo e inadequado. É justamente por isso que;

A expansão das SRMFs significou a aquisição de produtos tecnológicos e materiais pedagógicos, é preciso considerar por outro ângulo, em que medida essa expansão possibilitou alcançar a principal função da sala de recursos multifuncionais expressa nos documentos analisados; ou seja, em que medida essa expansão possibilitou o fortalecimento da política de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial mediante a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar? Para tentar elucidar essa questão, buscamos confrontar a expansão da sala de recursos multifuncionais com outros indicadores (PANSINI, 2018, p. 100).

Seja qual for a forma de atender aos estudantes, precisa-se estar ciente da individualidade de cada um, tornando-o protagonista da aprendizagem. Quando o mundo pedagógico pensa em atendimento especial, pensa logo em estudante com deficiência. O que



já incorre em erro. O docente deve entender quais métodos devem lhe valer se busca atuar numa unidade de ensino, compreendendo que cada educando é um educando diferente e alguns têm maior necessidade de serem assistidos. É essa a percepção que a intervenção pedagógica deve desenvolver na sala de aula. Consoante a isso, vale compreender o seguinte:

A concepção de educação inclusiva, em linhas gerais, constitui-se por um novo direcionamento para a educação, trazendo mudanças significativas que vão além da transformação conceitual, incidindo na prática do sistema educacional, compreendendo a educação inclusiva como o direito e prevalência de um único sistema educacional para todos os alunos, independentemente de suas diferenças (MOURA, 2017, p. 44).

A escola pública, com o passar do tempo, vem sofrendo mudanças na forma de ensino e, com isso, essa tem tido dificuldade de fornecer educação escolar diante das diversas diferenças de aprendizagem que lhes aparece. O direito a aprender perpassa a vida de todos os educandos, ainda que os segmentos educacionais venham a divergir na oferta de condições para todos. Os meios de cultura educacional, bem como as percepções que os professores levam para a sala de aula, são muitas vezes inócuos. Isso acontece porque fica muito difícil atender a um discente que precisa de mais cuidado quando está em uma sala de aula regular.

A proposta da inclusão escolar permite maior interação entre os estudantes com deficiência e os demais discentes da rede escolar de ensino, gerando assim benefícios para todo o ambiente escolar, visto que o propósito da convivência entre todos permite a abertura para a conscientização, o respeito mútuo e a valorização das diferenças. Esse processo, todavia, é resultante de um trabalho coletivo, contínuo, que vê a escola para além da oferta de disciplinas, constituindo-se “um espaço de discussão para compreender os desafios que circunda esse processo de inclusão escolar, abrindo espaços para a construção de saberes sobre a diversidade” (MOURA, 2017, p. 46).

A verdade é que aprender exige atendimento cauteloso para todos, o estudante com deficiência vai sofrer diante de tantas diferenças que o afetam. Logo, a base educacional de atendimento especializado deve se voltar para os discentes mais necessitados de acompanhamento. As etapas do processo de atendimento não devem ser comprometidas com distinções de outros estudantes. É viável tanto para o professor quanto para o educando o atendimento particularizado. Essa atuação melhora os segmentos efeito e qualidade do ensino desenvolvido em sala de aula.

A escola como espaço de educação constitutiva trabalha entre o singular e o social, entre a história de cada um e a possibilidade de construção. A escola fundante do sujeito estudante demanda acolher e trabalhar com as vicissitudes da infância, que é um tempo de

encontro, e do AEE como um espaço de potência, de jogo, de jogar com as particularidades, as qualidades, os estilos de cada um. Tal processo coloca-se em marcha quando se ofertam palavras, sentidos, corpo, olhar, sorriso e voz. A intervenção não busca fechar sentidos, mas propor sentidos possíveis.

Ao pensar nesses sentidos, é fundante a assistência dada ao educando, ela deve ser vista e revista diante da progressão cognitiva. A partir do momento de cada identificação, os professores devem se voltar ao educando por um maior tempo, daí porque a prática educacional deve seguir uma constante assistência para todos os/as discentes. Essa mediação é um direito pleno de aprender. Ir ao encontro da otimização da aprendizagem reforça as possibilidades de aprender com rendimento (SANTOS, 2016).

Dessa maneira, o cotidiano pedagógico apresenta motivos para que se lance um novo olhar sobre o AEE. Trata-se, na verdade, de um novo olhar sobre atividades que se constroem na prática educacional. Visto que realidades diversas são construídas na escola, desenvolver condições ímpares para fazer da educação especial um universo de rendimento torna-se imprescindível.

As condições de atendimento devem ser ofertadas em ensino regular, mas o peso que tem a particularidade da atenção se volta para um meio de ensino efetivo da equipe de atenção especial. Cada estudante possui uma particularidade, e, a partir disso, é interessante que a escola esteja adequada a isso. Por conseguinte, as conjunturas metodológicas se atentam aos meios de fazer a ação pedagógica criadora de possibilidades que estabeleçam um novo olhar sobre os meios de aquisição singulares. Desenvolver conhecimento na sala de aula especial pode ser resultado do atendimento individual. É preciso que cada discente seja merecedor de um ensino direcional, pois o diagnóstico deve estar voltado para a condição de uma aprendizagem que esteja direcionada para a progressão efetiva da capacidade intelectual de cada um. Nesse pensamento,

É mister que o funcionamento efetivo do AEE esteja articulado à prática docente do professor especialista responsável pelas SRM, contudo, não é dele, sozinho, a responsabilidade dessa eficiência. Faz-se necessário que toda a escola reconheça que a trajetória escolar do aluno com deficiência perpassa as diferentes possibilidades de encaminhamentos, de avaliações, de organização do tempo e da infraestrutura escolar entre outros aspectos que demandam a participação de todos (BATISTA, 2016, p. 26).

O amparo na construção do conhecimento guia o educando para a jornada de condições coerentes com o novo e o desconhecido. O conhecimento se constrói diante do apoio de professores para melhor favorecer a aprendizagem e a renovação de todos diante de

atividades pedagógicas pertinentes. Com proteção e cuidado, com a atividade pedagógica seguida à risca, obtém-se a condição possíveis de gerar habilidades e competências acadêmicas. Assim,

É necessário também propiciar condições adequadas a todas as escolas, e isso implica não somente em dispor de recursos materiais, mas também em garantir o acesso aos ensinamentos oferecidos pela escola, incentivando a relação de parceria e participação das famílias, investindo na formação dos profissionais e sobretudo dando suporte às necessidades apresentadas pelos professores do AEE (COUTINHO, 2017, p. 21).

Portanto, diante da diversidade de cuidados, é preciso acompanhar as condições necessárias para produzir rendimento da aprendizagem. Esse quadro se efetiva com a conclusão de diagnósticos contínuos e com a compreensão de que é relevante promover o estudante e fazê-lo aprender mais (SANTOS, 2017). É fundamental pensar que a aprendizagem reverbera na promoção acadêmica do estudante. Nesse contexto, de acordo com Campos,

Compreendemos que a formação do professor é de suma importância para seu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento da identidade dos estudantes com deficiência. Esses sujeitos necessitam de intervenções que estimulem suas potencialidades para que possam se identificar como seres capazes de construir com autonomia sua história de vida (2016, p. 53).

Ao refletir sobre a qualidade de atendimento na escola pública, é difícil deixar de lado a formação do professor. Para oferecer um bom serviço, saber como fazer, como atuar, como fazer gerar aprendizagem, é preciso antes de tudo saber. Isso ocorre com formação. O governo, portanto, deve dispor de cursos de formação para todos os docentes, dessa maneira será possível garantir atendimento especializado com maior qualidade. Nessa perspectiva, fica claro que

O contexto social no qual a SRM está inserida é uma temática que pode ser parcialmente compreendida nas questões que envolvem o entorno da escola, na relação da escola com a família e até mesmo nos motivos que levam ao encaminhamento para a SRM (OLIVEIRA, 2016, p. 133).

Desde o início dos primeiros estudos, a busca pelo Atendimento Educacional Especializado sempre significou muito para os estudantes com deficiência. Repensar como deve ser feito o atendimento aos educandos precisa ser uma tarefa efetiva da escola, mas não se deve deixar a aprendizagem somente a serviço do professor, pois o ensino é conjunto, constituindo-se um meio pleno de atuação coletiva em prol da aprendizagem de todos e para todos (SÁ, 2018). Já que diversos fatores influenciam na aprendizagem significativa, que todos possam estar a favor da aprendizagem para que desse modo se faça um Atendimento

Educacional Especializado efetivo e significativo para as construções pedagógicas (MACHADO, 2017).

Se é possível atender ao estudante com deficiência, que seja com qualidade e intensivamente. A escola não pode deixar de lado a obrigatoriedade de fazer do ensino o enfoque de processos metodológicos que visam à aprendizagem e à garantia de direitos plenos. Realmente, fazer a educação escolar por todos e para todos tornou-se uma proposta de cura diante de tantos equívocos que ocorrem no segmento pedagógico brasileiro.

Muitas temáticas ainda podem ser abordadas para essas discussões, mas o Atendimento Educacional Especializado na escola pública remete a cuidados que devem ser validados no contexto social e educacional contemporâneo (COLLING, 2017). Motivar os professores nesse sentido, diante da importância profissional que lhes cabe no ambiente de ensino e aprendizagem demanda que sejam apoiados ou formados continuamente.

Nesse âmbito, seus diagnósticos são ativos, significativos e resolutivos, mas é preciso que o estado apoie os docentes. A formação continuada é importante e se reveste de qualificação para policiar a verdade pedagógica. Diante disso, vale compreender que o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade intrínseca ao cotidiano escolar de exclusão. Acontece que, se não atender, exclui. Assim, “se no preparo para o exercício da docência o futuro professor experimentar vivências daquilo que de fato enfrentará na sua profissão, terá adquirido saberes e competências para atuar na diversidade de sua prática” (BARBOSA, 2017, p. 64).

Nesse sentido, fazer do processo de ensino um todo coletivo entre Escola, Família e Estado, bem como em classes socializadas, tornou-se uma necessidade do sistema educacional como um todo. Para que, de fato, a educação venha a culminar de forma significativa, é mais que imperativo que os docentes, o Estado e a família formem uma tríade de agentes comprometidos com a educação.

Dessa maneira, o olhar docente deixa de ver como revés o estudante com deficiência, quando se fala nessa questão como problema na sala de aula. A exclusão não pode ser uma prática porque distancia o próprio discente da sociedade e de sua interação, além de privá-lo de seu direito de aprender. Logo, é mais que necessário chamar essa temática para o processo pedagógico e para todo o contexto escolar. Se todos os agentes escolares giram em torno da aprendizagem significativa, então socializar, respeitar e incluir na escola é uma missão de todos. O processo de inclusão social de alunos com deficiência, transtornos ou dotação e talento é procedimento perene, frágil. É, pois, uma bandeira que deve ser hasteada em prol da inclusão de todos e para todos.

### 3 OS TRAJETOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Esta seção, tem como objetivo discutir as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva no mundo e no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos, das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Mediante as políticas públicas de inclusão no ambiente escolar são potencializados o desenvolvimento de aprendizagem e a inserção social e produtiva dos (as) estudantes.

Nas sistematizações das políticas públicas observamos aproximações e/ou contradições nas legislações e na normatização do AEE nas propostas governamentais que são instituídas na Educação. Nesse viés, as análises e discussões aqui apresentadas são oriundas das reflexões acerca de pesquisa bibliográfica e documental nas bases de dados do governo federal, e nas leituras e sugestões de revisão de literatura.

Ressalta-se que para qualificar a Educação Inclusiva, os trajetos das políticas públicas estão correlacionados à normatização internacional, nacional, estadual e municipal, havendo fatores humanos, materiais, ambientais e institucionais. Além disso, há parceria entre as entidades políticas, educativas, financeiras, social e familiar. A inclusão escolar para estudantes com deficiência exige esforços de políticas intersetoriais que integrem áreas da saúde, ação social e trabalho, com finalidade de melhorar a aprendizagem do aluno, com garantia de condições básicas que esses discentes possam aprender. É necessário fortalecer interfaces entre setores governamentais e sociedade civil para estabelecer ações que efetivem o processo de inclusão escolar (MATISKEI, 2004).

Nessa mesma trilha sobre o desenvolvimento e evolução do ensino, vale destacar que a educação especial realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com disponibilização de serviços e recursos próprios para esse atendimento, além de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. O atendimento complementa a formação dos estudantes, visando a autonomia e independência, tanto dentro quanto fora da escola.

O AEE disponibiliza programas para o enriquecimento curricular, o ensino de língua e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. A inclusão escolar tem início na educação infantil, em que o trabalho com o lúdico enriquece os estímulos psicomotores e sociais, físico e emocional da criança. É importante salientar que as habilidades não são inatas, devem ser ensinadas para que os estudantes aprendam e pratiquem, pois, uma aprendizagem significativa precisa internalizar a

partir da execução concreta tanto para o professor como para o estudante que necessita desse olhar diferenciado.

O atendimento se expressa através dos serviços de intervenção precoce para otimizar o desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. O Atendimento Educacional Especializado é obrigatório nos sistemas de ensino, sendo oferecido na própria escola ou em centro especializado, com atendimento, geralmente em turno inverso ao da classe comum (BRASIL, 2008).

A educação especial passou a receber o olhar do legislativo e da política educacional, depois do ano 2000. O Governo Federal implantou a partir do ano de 2003, programas e ações, principalmente com intuito de criar uma política de educação inclusiva. Em 2008 foi elaborado um documento com diretrizes para implantação dessa política, por nome de Política de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva (PNEEPEI), com propostas para a educação dentro da sala comum em que os alunos também devem frequentar o serviço de AEE no contraturno e deve ser ofertado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais (PASIAN; MEDES, CIA, 2017).

No AEE, o estudante deve ter garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo que a BNCC diz, que os estudantes precisam compreender o desenvolvimento de suas habilidades permitindo o processo cognitivo, devendo ser capaz de elaborar e facilitar seu processo de vida cotidiana do contexto social e das diferentes áreas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o professor da sala de recurso pode intervir para potencializar a sua aprendizagem, fazendo o aluno protagonista da sua própria história. (BRASIL, 2019).

O público-alvo do atendimento são estudantes com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial) que limite sua participação plena e efetiva na sociedade. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comunicação ou estereotípias. Estudantes com superdotação/Altas habilidades, com potencial elevado em áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

A prática pedagógica desenvolvida na SRM pode ser realizada em grupos, é indicado para turmas formadas por estudantes com o mesmo tipo de deficiência e/ou desenvolvimento. Os grupos podem ser constituídos por estudantes da mesma faixa etária, nos vários níveis de conhecimento. Por exemplo, os estudantes com síndrome de Down poderão compartilhar o

atendimento com estudantes que tenham outras síndromes, paralisia cerebral ou outra causa orgânica, abordando diversas possibilidades de acesso ao conhecimento.

O Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o AEE, é considerado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, complementando a formação dos estudantes com deficiência ou suplementando a formação de alunos com altas habilidades ou superdotação”.

O AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola”, como também deve envolver a família, para garantir “acesso e participação” desses alunos. A educação especial deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). A Pessoa com Deficiência, conforme descrito no artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96. O professor da sala de aula comum também precisa do AEE, considerando que esse atendimento intrelaça o processo de aprendizagem entre o professor e o estudante, com trocas de experiências e contribuição no processo educacional (RODRIGUES, 2018).

Conforme o Decreto nº 6.571/08, os estudantes matriculados na rede regular de ensino que recebem AEE, serão contabilizados duplamente no FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b). Neste sentido, os responsáveis pelo estudante com deficiência precisam efetivar duas matrículas, uma na Sala Regular e outra na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, a oferta do AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, assim como, sala de recursos multifuncional; matrícula do aluno no AEE; plano do AEE (identificação das necessidades do aluno e cronograma de atendimento); professor especializado; profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, professor de cego; profissionais de apoio: higiene, alimentação, locomoção); articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; redes de apoio (acesso a recursos, serviços e equipamentos) (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009). Relevante a parceria e apoio entre a comunidade escolar e as demais redes de educação e da saúde nas esferas municipais, estaduais e federais públicas e privadas.

Para que o professor atue no AEE, ele deve ter uma formação especializada, conforme Art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com comprovação de que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre educação especial, assim como comprovar “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas e “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5), tais como

especialização em Atendimento Educacional Especializado, limitando seus nichos de atuação para facilitar o acolhimento da aprendizagem significativa para os estudantes na SRM.

O professor especializado no AEE tem como atribuições:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços/recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias adequadas para o público-alvo; planejar o AEE [...]; Organizar o tipo e o número de atendimentos [...]; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos [...]; Orientar professores e famílias [...]; Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva (tecnologias da informação e comunicação, [...]); Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...]; Promover atividades e espaços de participação da família e [...] serviços setoriais da saúde, da assistência social, [...] (BRASIL, 2009).

O AEE não se restringe à sala de recursos, mas a uma proposta pedagógica da escola. Alguns professores da sala comum podem confundir o objetivo da sala de recursos, ao pensar que somente nela o estudante deveria receber todo o conteúdo pedagógico. Os professores do AEE não são professores de reforço. (BIMBATI, 2020). Toda a escola, incluindo direção, coordenadores, secretários, docentes, nutricionistas, cozinheiras, porteiro, serviços gerais devem se responsabilizar pelo estudante com deficiência, pois o desenvolvimento escolar do discente é compromisso de todos e não apenas do AEE.

Segundo Gomes *et al.* (2007), o AEE não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem expor suas ações, talvez seja esse o motivo que muitos confundem como reforço escolar e/ou atendimento clínico. Os profissionais que atuam na AEE devem ser capacitados para superar os limites intelectuais, assim como, para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar; e, para a pessoa com deficiência física, a forma mais adequada de se locomover, para os transtornos de aprendizagem precisa de recursos acessíveis para suas limitações e os com dotação e talento a suplementação para potencializar suas competências nas diferentes área da inteligência humana.

### 3.1 Cruzamentos e Vias entre a Política e a Educação

A política de inclusão foi iniciada com a PNEEPEI, sancionada no ano de 2008 pelo presidente da época Luíz Inácio Lula da Silva (Mandato presidencial: 2003-2006; 2007-2010), através da implementação de programas federais: Educação Inclusiva: Direito à



Diversidade; Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível. Houve capacitação de gestores e professores, instalação de Salas de Recursos Multifuncionais e adaptação para acessibilidade em unidades básicas de ensino (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

É importante destacar, de antemão, para que possamos embasar mais ainda o conhecimento legal de acordo com cada esfera de governo, alguns dispositivos legais criados a partir das normativas federais com intuito de ampliar as condições e acesso das pessoas com deficiências, transtornos e dotação e talentos à educação especial na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino público. Elencamos alguns marcos políticos no Quadro 3, a seguir;

Quadro 3 Marcos legais de políticas públicas internacional, nacional, estadual e municipal que orientam para implantação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

1948, ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei; (...) todo ser humano tem direito à instrução.
1988	Constituição Federal	Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1988	Constituição Federal	Art. 211- a educação inclusiva é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União tem função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes.
1989 (ONU)	Convenção sobre os Direitos da Criança	Art. 23- Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990: os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade.
1990	Lei nº 8069- Estatuto da Criança e do Adolescente	Cap. 4- é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	Lei nº 9394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Cap. 5 - entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
2000	Lei nº 10.098-	Art. 2º - define como barreira à acessibilidade “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”.
2001	Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2	Art. 2º - “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

		assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
2002	Lei 10.436	Art. 2º - deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
2007	Decreto 6.094	Art. 2º - sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008 e 2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6949/2009.	Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.
2011	Decreto Nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2014 e 2015	Meta 4 dos Planos Nacional (Lei nº 13.005/2014) e Municipal de Educação (Lei nº 4647/2015)	universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
2014	Decreto 8.368	Art. 4º - que regulamenta a Lei 12.764 de 2012, que institui o Plano nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
2014	Resolução do Conselho Estadual de Educação de Sergipe (CEE)	Art. 10º- “a Proposta Pedagógica das instituições educacionais assegurará aos estudantes amparados por este Ato: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; e II - o desenvolvimento das habilidades do estudante objetivando que esse alcance o seu nível máximo de capacidade para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
2015	“Do Direito à Educação” - Lei 13.146	Capítulo IV - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Declaração de Icheon	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

2017	Resolução Normativa do Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) Nº 03	Art. 9º - “as unidades escolares que integram o Sistema Municipal de ensino de Aracaju oferecerão Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos como cidadãos, considerando suas necessidades específicas”.
------	---	---

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Aracaju (2020).

Nesse mesmo período de 2007-2010 o governador de Sergipe Marcelo Déda (Partido dos Trabalhadores - PT)<sup>3</sup>, instituiu os programas federais na rede estadual, a exemplo do parecer nº 018.000.23661/2010-5, o Processo Seletivo Simplificação para Admissão de Profissionais do Magistério Especialistas em Educação Especial. Para Deficientes Auditivos e Deficientes Visuais. Contratação de até 2 anos (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE, s/n, s/p).

Nessa perspectiva, no governo municipal, no período de 2008-2012, o prefeito Edvaldo Nogueira (PCdoB) foi reconhecido pelo seu feito de tornar a capital Sergipana, Aracaju, campeã em qualidade de vida. As principais ações educativas incluem: Formação para professores; Promoção da autoestima e desenvolvimento pessoal de crianças com atividades culturais e de lazer. Numa entrevista em 2009, o prefeito relatou que Aracaju conseguiu no ano de 2008 atingir a média nacional de 3,2 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). “Somos a terceira capital do norte e nordeste e a quinta do Brasil em investimentos com recursos próprios” (CONLICITAÇÃO, 2009). O que favoreceu melhorias de escolas, engajamentos docentes na formação continuada, entre outros. Em consonância com essas políticas educacionais, cabe citar que foi instituído em todo Brasil, em Sergipe e em Aracaju o Decreto Nº 7.611 de 2011 o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Art. 2º do Decreto 6.094 de 2007, sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

<sup>3</sup> Marcelo Déda Chagas nasceu em 11 de março de 1960, na rua Cônego Andrade, 182, na cidade de Simão Dias, situada a 110 km de Aracaju. É o mais novo de uma família de cinco irmãos, cujos pais são o senhor Manoel Celestino Chagas (falecido) e dona Zilda Déda Chagas. (...) Sua militância política teve início no Movimento Secundarista. Apesar de aprovado em segundo lugar no vestibular de Direito da UFS, antes de escolher este curso, Déda pensou em estudar Jornalismo e Psicologia, que não existiam na época, e também História. (...) Em 1979, começou a trabalhar com seus companheiros na criação do PT (Partido dos Trabalhadores), durante a reforma partidária no final do governo Figueiredo. (BRASIL, Governo do Estado de Sergipe. Falece em 02 de dezembro de 2013 o governador Marcelo Déda. 2013. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/governo/falece-o-governador-marcelo-deda>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6949/2009: os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (PMA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, tivemos várias ações que beneficiaram Aracaju nos anos de 2008-2012, como a formação continuada ofertada pelo “Programa Horas de Estudo”, com temática da Educação Especial, tais como: cursos na área da Educação Especial, com cursos de leitura e escrita em Braille, Atendimento Educacional Especializado, Autismo, Libras e Estimulação Essencial; outros cursos na área da Tecnologia da Informação. (LIRA, 2015, p. 112). Entretanto, no período de 6 (seis) anos do prefeito Edvaldo Nogueira (PC do B), vislumbrando o ano de 2023, houve a desvalorização do trabalho docente, a negação e reconhecimento do Piso salarial dessa categoria por parte da Prefeitura Municipal de Aracaju. (SINDIPEMA, 2020).

Em 2011, entre a gestão dos prefeitos Edvaldo Nogueira (Partido Comunista do Brasil - PC do B, 2008-2012) e do prefeito João Alves Filho (Democratas - DEM-2013-2017), foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limites), tendo como uma das diretrizes, pelo Decreto 7.612/2011, a “garantia de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011). A proposta desse plano surgiu por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade (rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso, portas largas, corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora, cadeiras de rodas).

Em análise federal, os marcos históricos na luta política de inclusão estão na criação da Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB (2008); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (2011); A Diretoria de Educação Especial – DEE (2020); a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida, através do Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020).

Nesse mesmo período, na gestão de Jackson Barreto (Mandato 2013-2015; 2015-2018), foi implantado o Programa Escola Educa Mais, uma política de Estado em Sergipe, atrelada ao MEC. De acordo com o secretário estadual de Educação, o prof. Dr. Jorge Carvalho, em 2016, eram três escolas de tempo integral, em 2017, passaram para 17 instituições, em 2018, eram 25 colégios com Programa de Ensino Integral em Sergipe. (SEED, 2018).

No governo estadual de Belivaldo Chagas (Mandato 2018-2019; 2019-2022), do partido Social Democrático - PSD, propôs um plano de governo: Sergipe avançar, com três eixos, partindo da proposta da Organização das Nações Unidas – ONU, “indicadores como População, Saúde, Educação, Atividade Econômica, Renda, Patrimônio, Uso do Tempo, Segurança Pública, Mobilidade Social e Cultura, no bojo de mais de 50 indicadores sociais”. (GLOBO. COM, 2018, p. 30), dentre estas ações para melhorar a qualidade de vida para todos os Sergipanos observamos no eixo 2, sobre o Programa de Políticas em Direitos Humanos, as seguintes ações:

6. Política de inclusão de pessoas com deficiência;
7. Assegurar a permanência da pessoa com deficiência ao tratamento e a educação inclusiva: transporte, atendimento clínico e rede escolar inclusiva (Intersetorial);
8. Viabilizar o cumprimento da legislação de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, elaborando as regulamentações complementares e articulando as três esferas de governo e a sociedade civil;
11. Criação de centros de referência nos territórios sergipanos para atendimento de crianças e adolescentes com deficiência;
12. Ampliação das atividades do Centro de Referência da Educação Especial (CREESE) para avaliação diagnóstica de pessoas com deficiência (Intersetorial);
13. Construção da política estadual da Educação Especial (Intersetorial). (GLOBO. COM, 2018, p. 30-34).

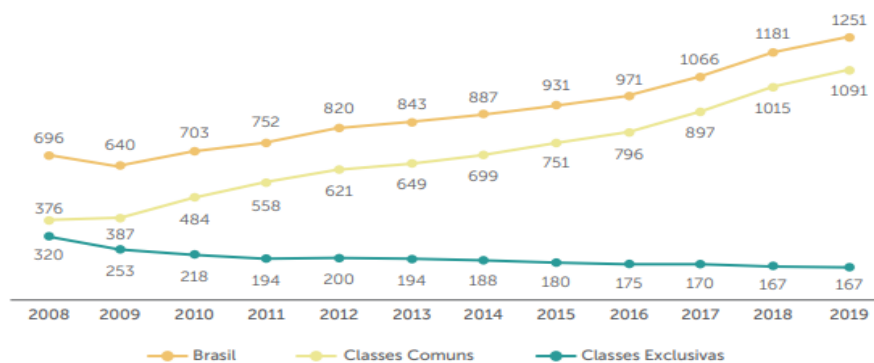
Dessa maneira, as ações estaduais permeiam a rede municipal de Aracaju, como elenca o Art. 9º da Resolução Normativa do Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) Nº 03, de 28 de dezembro de 2017: “as unidades escolares que integram o Sistema Municipal de ensino de Aracaju oferecerão Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sendo necessário para a qualidade do atendimento a intersetorialidade entre os serviços de assistência, saúde, cultura e lazer para as pessoas com deficiência.

No cruzamento entre a educação e a política pública é relevante explicitar que a escola especial, segundo o PNEE, tem como país de referência a Finlândia, no qual 22% das crianças recebem atendimento especial em parte do período escolar e 8%, durante o período escolar. O PNEE também fala sobre educação inclusiva, apontando a Itália, com o único país a adotar o modelo de inclusão total. O PNEE aponta que existe essas duas possibilidades de atendimento, dando o poder decisão a estudantes e famílias (BRASIL, 2020).

O poder público vem promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, assim como recursos didáticos e pedagógicos, comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Foi lançado o programa escola acessível, com disponibilização de recursos

por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em que as escolas selecionadas para a implantação de salas de recursos multifuncionais têm direito ao financiamento para a adequação arquitetônica (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora); aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (BRASIL, 2021). A Figura 4 mostra o número de matrículas na educação especial, no Brasil, dentro de um período de 11 (onze) anos (2008 a 2019).

Figura 4 Educação Especial (2008-2019)



Fonte: Brasil (2020).

Houve um aumento de 79,8%, de 2008 a 2019, de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019. Dos 696 mil alunos matriculados no ano de 2008, cerca de 320 mil eram de classes exclusivas e 376 mil educandos matriculados em escolas comuns (BRASIL, 2020). A Figura 5 mostra o número de matrículas por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista, dotação e talento, no período de 2015 a 2019, na educação básica.

Figura 5 Matrículas na Educação Especial, por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades ou superdotação (2015-2019)

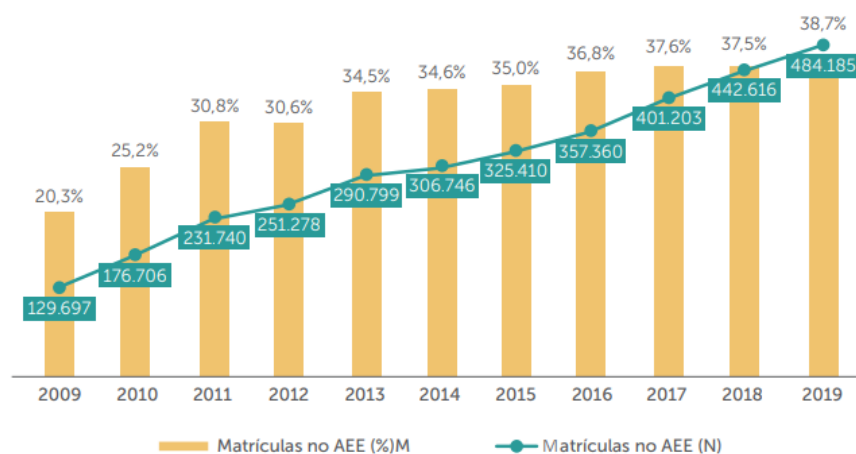
	2015	2016	2017	2018	2019
<b>TOTAL</b>	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.828	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851

Transtorno do espectro autista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/altas habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

Fonte: Brasil (2020).

Percebe-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual (645.304) e deficiência física (128.295), em 2008, destacaram-se quando comparadas com as demais. Já em 2019, a deficiência intelectual (845.849) em primeiro lugar, seguido do Transtorno do espectro autista (177.988) e deficiência física (151.413). A Figura 6 mostra as matrículas no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Figura 6 Matrículas no AEE



Fonte: Brasil (2020).

Dentro de um período de 10 anos (2009-2019) houve um crescimento de matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de 129.697 em 2009 para 484.185, em 2019, correspondendo a um aumento de 273,3%. Mesmo assim, o número de matrículas no AEE é pequeno, de acordo com o Censo Escolar de 2019, sendo apenas 38,7% do público da educação especial, ou seja, menos que a metade do público-alvo (BRASIL, 2020).

Da análise dos dados apresentados, conclui-se que, com o passar dos anos, a educação nacional despontou de forma gradativa com mais políticas públicas. Governos responsáveis pela administração de cada época, trouxeram um percentual de melhoria para este tema. Dessa forma, faz-se presente, cada vez mais, a inclusão no ambiente escolar, entretanto é importante para potencializar o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação a formação dos profissionais em educação e investimento em políticas públicas, para melhor qualidade da inserção social e produtiva dos

(as) estudantes, visto que, quando efetivadas da melhor maneira, tendem a proporcionar resultados.

### 3.2 Eixo Internacional, Nacional, Estadual e Municipal das Políticas Públicas Inclusivas

Esta subseção descreve sobre o início das propostas de atendimentos às pessoas com deficiência, no Brasil e em alguns países do mundo, seguindo uma descrição histórica e cronológica. No Brasil, com a criação dos primeiros Institutos para a educação especial, finalizando com a Política de inclusão no ensino regular. Em Sergipe e Aracaju, a exposição incide em descrever sobre a história, elencando pontos relevantes como as questões sociais, econômicas, populacionais e educacionais, as matrículas dos alunos em classes comuns e classes exclusivas; marcos políticos e educacionais em três séculos e as principais legislações que sistematizam a educação inclusiva.

No ambiente internacional, destaco alguns países que organizaram propostas de Educação Especial para pessoas com deficiência foram Paris (1784), Estados Unidos da América (1817) Canadá (1848), e Salamanca (1994). A partir dessas experiências foi verificada a possibilidade de aprendizagem para as pessoas com deficiência. Com base nos modelos internacionais e de países como o Brasil, iniciou-se o atendimento educacional, além de acesso a espaços educacionais especializados para atender a realidade do aluno (MOREIRA, 2016).

No final do século XVIII, na Europa, a educação especial tornou-se perceptível através do surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos, que, para a sociedade da época eram consideradas pessoas “anormais”, e por esse motivo, não tinham acesso ao ensino regular.

Já no Brasil, a educação especial teve início no período imperial, a partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, projeto de José Álvares de Azevedo, jovem cego e professor de história, que tinha diversas publicações de artigos em jornais da época. (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011).

Atualmente o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) (MAPA, 2021). Outro projeto da época foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, inaugurado em 1857, com iniciativa de Édouard Huet, professor e surdo de nascença. Atualmente, é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAPA, 2020). A criação desses Institutos foram atos isolados, considerando que a Educação Especial



no país só teve início em meados do século XX (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011).

No ano de 1926, início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental (BRASIL, 2008c), tendo sua primeira unidade fundada no Estado do Rio Grande do Norte, com inspiração nos trabalhos do pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi, que buscava resolver restrições na educação e promover sua universalização (TEIXEIRA *et al.*, 2019).

A Constituição Federal de 1946, art. 166, trouxe o reconhecimento de que a educação é um direito universal (direito de todos) (BRASIL, 1946) e foram criadas as primeiras classes especiais, em escolas especiais, na década de 1950, sob o olhar da inspeção sanitária, com modelo clínico, a partir de exames médicos e psicológicos, que realizavam avaliação, identificação e tratamento. A educação era secundária, voltada para atividades básicas do cotidiano (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011).

A partir da constituição surge a demanda e em 1954 na cidade do Rio de Janeiro foi fundada a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 2008a), com o intuito de “promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla”, com prestação de serviços em “educação, saúde e assistência social” (APAE BRASIL, 2021).

De 1961 em diante o atendimento educacional às pessoas com deficiência se fundamentou na Lei nº. 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta o direito do “aluno especial” dentro do sistema geral de ensino, sendo posteriormente alterada pela Lei 5.692/71, Art. 9º, com orientação de tratamento especial para alunos com deficiência física e mental e encaminhamento para escolas especiais (BRASIL, 1971), logo, não houve uma promoção de atendimento a esses alunos dentro do sistema de ensino.

Então, no ano de 1973, através do decreto nº 72425 institucionalizou-se a educação especial, com a criação do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1973; MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011), no MEC (Ministério da Educação), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Nesse período ainda não fora efetivada uma política pública de acesso universal à educação, com permanência de “políticas especiais” para os alunos com alguma deficiência ou superdotação (BRASIL, 2008a).

Nos anos de 1980 surgiram diversos debates de que as pessoas com deficiência tinham o direito de participar das condições de vida comum na sua comunidade, com atuação nas atividades educacionais e sociais (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011). Nessa sequência de fatos, em 1981 foi proclamado pelas Nações Unidas, o *International Year of Disable Persons* (Ano Internacional das Pessoas com Deficiência). Gerando, posteriormente,

ações mundiais com impetrações básicas de igualdades de oportunidades sociais, educacionais, culturais e laborais.

A Constituição Federal de 1988 definiu a educação, em seu Art. 205, como “direito de todos” e no Art. 206, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, garantindo através do Art. 208, como “dever do Estado” ofertar o “Atendimento Educacional Especializado”, na rede regular de ensino, além da oferta e permanência das classes especiais dentro da escola regular. (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 iniciaram-se discussões de educação para todos, visando a universalização da educação, principalmente a educação básica (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011). O Art. 55 da Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, determina a obrigatoriedade dos pais matriculem os filhos na rede regular de ensino, sendo o período de transição da integração para inclusão; essa mudança foi relevante para oportunizar o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular que anteriormente só era possível nas escolas especiais. Uma vitória, entretanto, ainda hoje temos resistência das comunidades escolares para receber um estudante com deficiência.

Outros documentos também influenciaram a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO - 1994). No ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, considerada como:

[...] a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994).

A Política de 1994 considerou que apenas estudantes que possuem o ritmo de acompanhar os estudantes considerados “normais” poderiam participar do ensino regular ou “classe comum”. Logo, a Política não provocou a reformulação das práticas educacionais, não valorizando os diferentes potenciais de aprendizagem, mantendo esses alunos em classes especiais (BRASIL, 2008).

A LDB (Lei nº 9.394/1996) determinou como responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com colaboração dos entes federados. No entanto, apenas em 2001, a I PNE foi instituída (Lei nº 10.172), com vigência até 2011. Na sua estrutura, se encontravam os “Níveis de Ensino”, como educação básica (infantil, ensino

fundamental e médio) e educação superior; as “Modalidades de ensino”, como educação (de jovens e adultos, a distância e tecnologias educacionais, tecnológica e formação profissional, especial e indígena), além de formação de professores e valorização destes. Com cerca de trezentas metas, muitas delas repetidas e sem articulação interna, mas mesmo com essas “falhas”, foi considerado um marco importante para a educação brasileira (AZEVEDO, 2014).

No ano de 2002, a língua brasileira de sinais foi reconhecida através da Lei nº 10.436/02, como meio de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002). Em 2005, foi decretada a inclusão dos alunos surdos, com a inserção de Libras no ensino regular, através do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Foi determinada a adição da disciplina Libras em toda matriz curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia até o ano de 2015.

O movimento de inclusão é uma “ação política, cultural, social e pedagógica”, na busca dos direitos do estudante para estar inserido em um único lugar, aprender e participar sem discriminação por sua deficiência. A inclusão está fundamentada na concepção de direitos humanos, que busca a equidade dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a). A inclusão não é um mecanismo para realocar pessoas em desvantagem educacional em escolas regulares, em vez de escolas especiais. Ela implica uma abordagem escolar integral das relações sociais e da produção por meio de processos de negociação entre pais, professores e filhos (LALUVEIN, 2009).

Com o passar dos anos, a educação nacional teve outros marcos regulatórios voltados para educação pública de qualidade, como a ampliação dos anos do ensino fundamental (de 8 para 9 anos) sinalizada pela Lei nº 9.394/1996 e pela Lei nº 10.172/2001; quanto à gratuidade do ensino, além do ensino fundamental gratuito, passou a abranger o ensino médio e educação infantil previstos na Lei nº 8069/1990; os primeiros documentos que garantiram as políticas normativas para as pessoas com deficiência foram a Lei nº 7.853/89 e o Decreto nº 3.298/99; criados por meio do Decreto 6253/2007 do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), dentre outros (AZEVEDO, 2014).

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o novo PNE (2014-2024). Dentre suas diretrizes pode-se citar a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais (erradicação da discriminação); melhoria da qualidade da educação. Em relação às Metas, encontra-se a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado, para alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com “garantia de sistema educacional inclusivo”, além de “salas multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2014).

Segundo Fossatt e Jung (2019), “a educação no Brasil não vai bem”, pois vem demonstrando queda na qualidade do ensino ao longo dos anos, de acordo com os indicadores do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), dados divulgados em 2016 e, segundo o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o desempenho dos estudantes está abaixo da média. Conforme o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, de 2017, cerca de 2,8 milhões de cidadãos dos 4 aos 17 anos de idade, não estavam frequentando escolas, além de mostrar um alto insucesso escolar, como reprovações e abandono dos estudos.

Para Mantoan, considerada uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (2003, p. 16).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão objetiva melhorar a qualidade do ensino nas escolas, alcançando aqueles alunos que fracassaram em sala de aula. Isso porque a escola brasileira é marcada pelo fracasso e evasão significativa de alunos, devido ao insucesso ocasionado pelas privações, baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Para a autora, a inclusão total e sem restrições é uma oportunidade para reverter a situação da maioria das escolas que, muitas vezes, atribuem o baixo desempenho dos alunos “às deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas” (p. 18), com avaliação apenas do que o aluno aprendeu e não analisam como a escola ensina, para assim evitar evasão, repetência, discriminação e exclusão.

### 3.2.1 Educação inclusiva: percepções do *locus* do objeto em estudo

Para entender as questões educacionais do estado de Sergipe, este pertence a região Nordeste, tendo como capital Aracaju, sendo a área de 21.938,184km<sup>2</sup> (IBGE, 2020), possui População estimada 2.338.474 pessoas (IBGE, 2021), é o menor estado da federação brasileira, formado por 75 municípios, distribuídos em três mesorregiões, que por sua vez abrangiam 13 microrregiões, segundo os dados de 2017.

O seu índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,742 em 2021 em Sergipe. Considerando que o IDH varia de 0 a 1 e a faixa do índice de Desenvolvimento Humano, Sergipe está na escala alto, pautados nas dimensões de renda, saúde/longevidade e educação. No Brasil em 2021 foi de 0,754 ocupando a 87ª posição no ranking entre 191 países, na escala do IDH alta.

A taxa de mortalidade infantil (crianças menores de 1 ano) em Sergipe é de 14,8 para cada 1000 nascidos vivos, sendo o 5º estado do Nordeste com maior taxa. A esperança de vida ao nascer em Sergipe é de 73,2 anos, sendo o 8º estado brasileiro com menor esperança de vida ao nascer. (JORNAL DA CIDADE. NET, 2019).

A taxa de analfabetismo entre os sergipanos é de 13,5%, na faixa etária dos 15 anos e acima tem caído ao longo dos últimos anos no governo de Belivaldo Chagas Silva e secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), professor Josué Modesto dos Passos Subrinho, 13,5%, o que significa que mais jovens de 15 anos e acima dessa idade foram alfabetizados. Em todos os grupos etários, o analfabetismo dos homens superou o das mulheres. (SEDUC, 2020).

No que concerne aos indicadores educacionais, de acordo com a governo de Sergipe (2020), a rede pública estadual de educação possui 337 escolas, contando com mais de 9 mil professores. Uma gama de ações e atividades têm sido postas em prática para que cada vez mais os indicadores sejam positivos e mais sergipanos saiam da faixa do analfabetismo. Comprometendo-se com o Plano Estratégico Superior 2018-2022 (PES) da SEDUC ao buscar e executar ações que possam promover avanços no cenário educacional sergipano, além de fomentar a democratização do acesso à escola, um preceito constitucional, por meio da Busca Ativa Escolar e com parcerias, a exemplo do UNICEF.

Segundo os dados do INEP (2020), o número de estudantes matriculados é de aproximadamente 414.099 em 2019, alunos com deficiências, transtornos e dotação e talento em classes comuns somam 10.214 e classes especiais exclusivas são 431, matriculados na educação básica (Ed. Fundamental e ensino médio) nas zonas urbanas e rurais. Tal fator pode ser observado na Tabela 1 seguir.

Tabela 1 Dados referentes à matrícula-Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Educação Especial (2008-2019)

Localização	Nº Matrícula		
	Sala regular	Ed. especial-classes comuns <sup>4</sup>	Ed. especial- classes exclusivas <sup>5</sup>
2008	459.395	2.032	2.084
2009	460.390	2.171	1.853
2010	446.929	3.239	1.617
2011	444.881	4.286	1.199
2012	439.534	4.877	1.109
2013	434.938	5.159	898
2014	428.349	5.937	697
2015	420.838	6.700	641
2016	417.917	7.235	526
2017	415.815	7.942	420
2018	413.557	8.853	396
2019	414.099	10.214	431

Fonte: INEP/MEC (2021).

Houve um aumento de estudantes com deficiência matriculados na educação especial-classes comuns de 502,66%, de 2008 a 2019, de 2.032 em 2008 para 10.214 em 2019. Já as matrículas na educação especial- classes especiais reduziram 79, 71 %, de 2008 a 2019, de 2.084 em 2008 para 431, em 2019, com 20,68% a menos de estudantes com deficiência em classes especiais, significa que em Sergipe a inclusão está ocorrendo. De acordo com Montoan (2003, p. 15), na educação inclusiva “suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular”.

As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns estudantes, sem restrições de regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar

<sup>4</sup> A Educação Especial em Classes Comuns inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular e na EJA. (INEP, 2016).

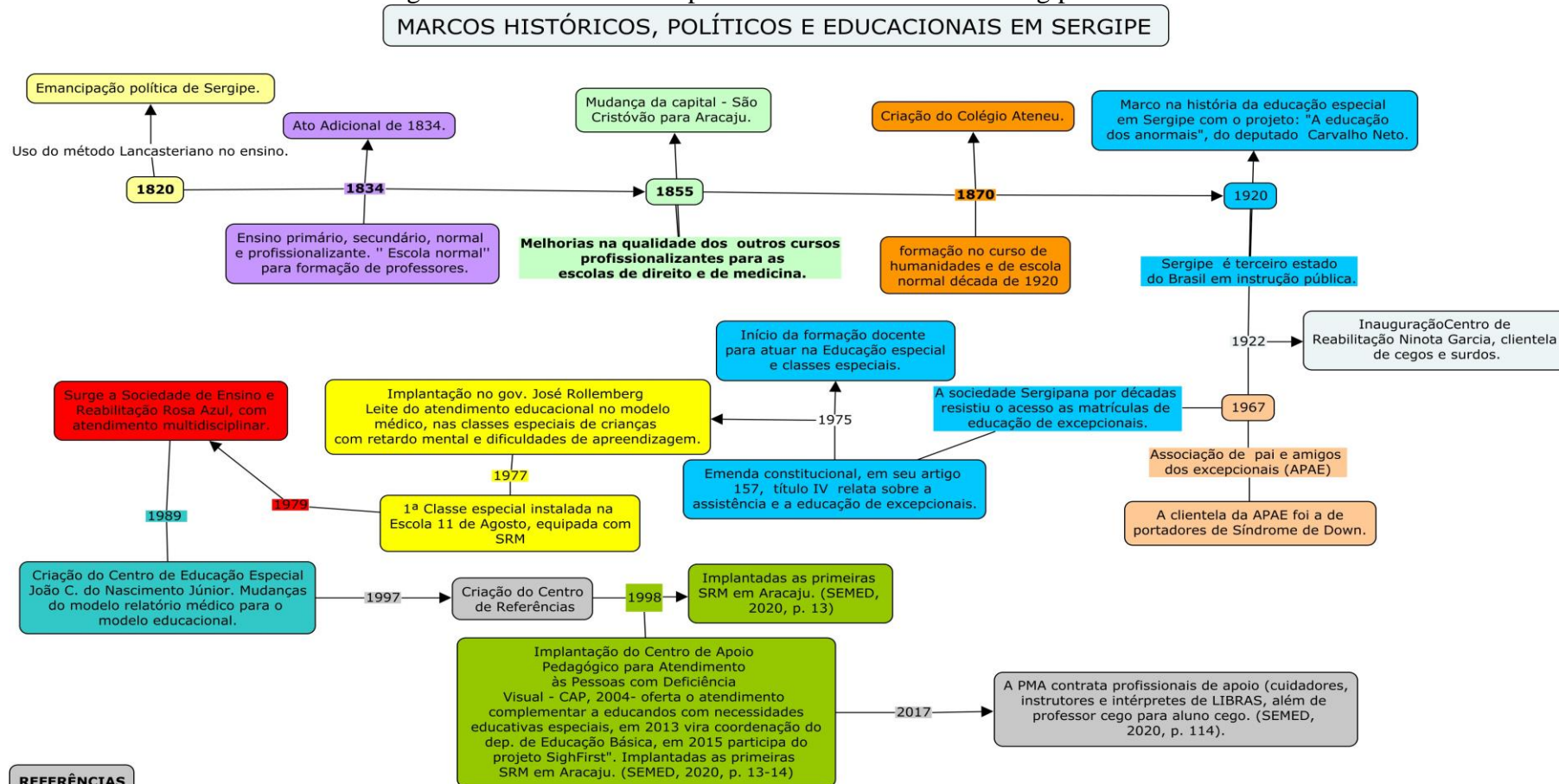
<sup>5</sup> Educação Especial em Classes Exclusivas inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). (INEP, 2016).

(currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Nesse panorama, deve-se considerar que, na classe especial, o uso de práticas pedagógicas específicas para o grupo com deficiência, transtornos, dotação e talento que apresente um nível grave de comprometimento psicológico, neurológico, cognitivo e social, os excluem da inclusão com estudantes da mesma faixa etária, ano escolar e das diversidades de saberes e inteligências múltiplas de uma sala de aula de classe comum. Essa conquista sergipana na ampliação de oferta de matrículas na classe comum e redução nas classes especiais é fruto da luta da sociedade que efetiva os direitos humanos universais.

A história de Sergipe está atrelada à história educacional do Brasil. Conforme Souza (2017), a nomeação dos primeiros professores foi a partir da criação das aulas régias, no final do séc. XIX, a ausência de estrutura para as aulas ocasionou a fragmentação do ensino e desistência dos professores em lecionar. Existiam, à época, 2 cadeiras de gramática latina, 3 cadeiras de ler e escrever em Sergipe. Pela Figura 7 é possível compreender os marcos históricos, políticos e educacionais em Sergipe, tendo como referência as pesquisas executadas no estado de Sergipe e na capital aracajuana.

Figura 7 Marcos históricos políticos e educacionais em Sergipe

**REFERÊNCIAS**

PREFEITURA DE ARACAJU. Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. **Diretrizes da educação especial para a rede municipal de ensino de Aracaju:** "incluir a diferença: por uma escola mais humana e inteligente". 2020.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX):** uma trajetória de descaço, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2017, p. 184.

**Fonte:** Souza (2017); PMA (2020), adaptado pela autora (2022).



Os marcos legais regulatórios para a educação especial, na perspectiva inclusiva, vão sendo proclamados e para que sejam efetivados, deve-se pensar no processo educativo, na heterogeneidade da turma, além da especificidade do estudante com deficiência no momento da elaboração do planejamento anual, mensal e semanal geral e individualizado. As instituições da educação básica e superior inclusiva promovem a aprendizagem, a igualdade de oportunidades e valorização da diversidade de todos.

A comunidade da escola inclusiva deve refletir que não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas esta é que deve se ajustar, oferecendo-lhe condições para que possa usufruir do espaço escolar, avançando em sua aprendizagem e socialização. Incluir é dar condições de aprender, dialogar, criticar, discutir, interagir e fazer parte do todo.

Doravante, nessa seção, considerou-se discorrer sobre história do município de Aracaju, capital de Sergipe e *loci* de pesquisa deste estudo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a cidade de Aracaju surgiu de uma colônia de pescadores que pertencia juridicamente a São Cristóvão. Seu nome é de origem tupi, e, segundo estudiosos da língua indígena, significa cajueiro dos papagaios. Aracaju era a residência oficial do cacique Serigy, que, segundo Clodomir Silva no 'Álbum de Sergipe', de 1922, dominava desde as margens do rio Sergipe até as margens do rio Vaza-Barris. Em 1590, Cristóvão de Barros atacou as tribos do cacique Serigy e de seu irmão Siriri, matando e derrotando os índios. Assim, no dia 1 de janeiro de 1590, Cristóvão Barros fundou a cidade de São Cristóvão (mais tarde capital da província) junto à foz do Rio Sergipe e a definiu como Capitania de Sergipe. Território antes pertencente à Bahia.

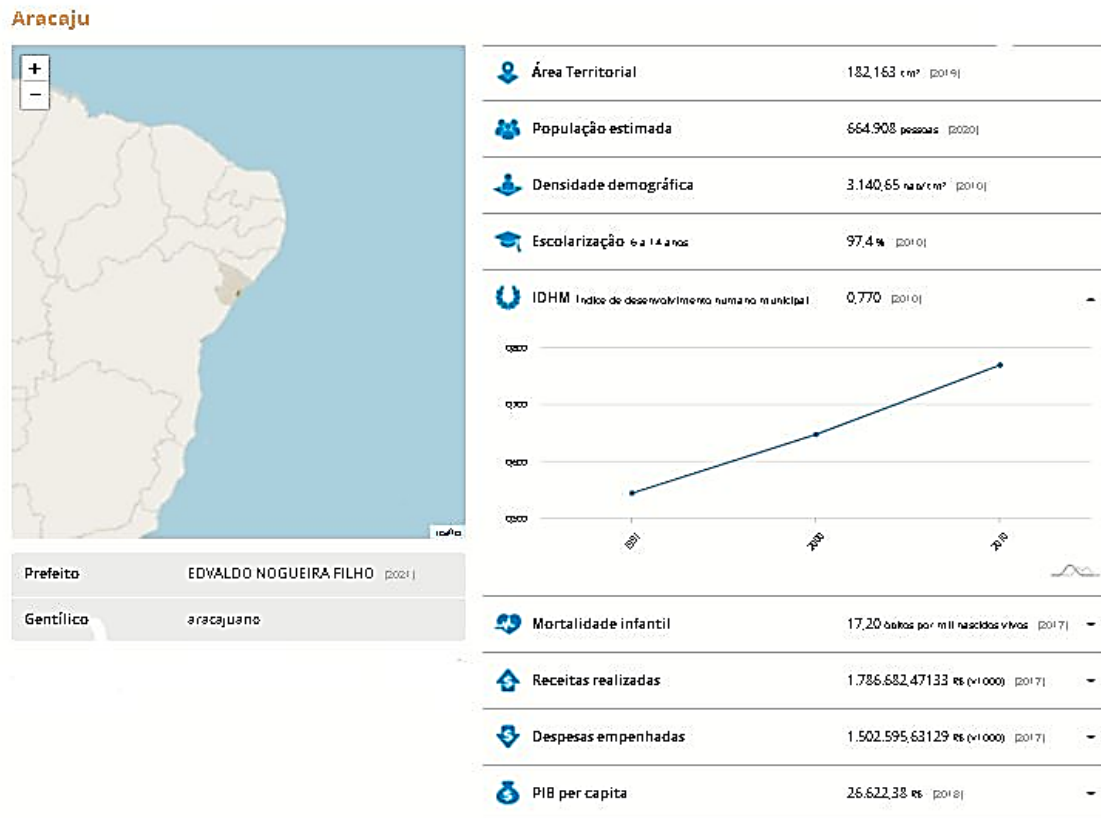
Como cidade projetada, Aracaju nasceu em 1855 por necessidades econômicas. Uma assembleia elevou o povoado de Santo Antônio do Aracaju à categoria de cidade e a transformou em capital, em lugar de São Cristóvão, antiga sede da Província de Sergipe Del Rey. A transferência se deu por iniciativa do presidente da Província, Inácio Barbosa, e do barão do Maruim Provincial. A pequena São Cristóvão não mais oferecia condições para ser sede administrativa e a pressão econômica do Vale do Cotinguiba - maior região produtora de açúcar - exigia a mudança.

Era preciso a criação de um porto que garantisse escoar a produção. Somente em 1865, a capital se firmou. Era o término de uma década de lutas contra uma série de adversidades políticas, sociais e estruturais. A partir dessa data, ocorre um novo ciclo de desenvolvimento, que dura até os primeiros e agitados anos após a Proclamação da República. Em 1884, surge a primeira fábrica de tecidos, marcando o início do desenvolvimento industrial. Em junho de

1886, Aracaju tinha uma população de 1.484 habitantes e já havia a imprensa oficial, além de algumas linhas de barco para o interior.

Segue na Figura 8 as informações sobre o município de Aracaju:

Figura 8 Mapa do município de Aracaju, estado de Sergipe



Fonte: IBGE (2021).

**Descrição da imagem:** figura retangular, tendo à esquerda, um quadrado com sombreamento de estados brasileiros com destaque da região nordeste. Sobressaindo o estado de Sergipe e um ponto preto indicando Aracaju. À esquerda do quadrado, azul, o oceano Atlântico. Abaixo do quadrado, prefeito Edvaldo Nogueira Filho, gentílico aracajuano. À esquerda do quadrado, dados referentes à Aracaju, ilegíveis. Fim da descrição. (Audiodescrição realizada por Ana Cláudia Sousa Mendonça e consultoria de Lucas Aribé, 2023).

Sendo intuito deste trabalho tratar em profundidade as dimensões da educação. Destaco os dados educativos na Tabela 2:

Tabela 2 Dados da Educação em Aracaju- SE

ITENS	RESULTADOS
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,4 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,6
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,7
Matrículas no ensino fundamental [2018]	73.466 matrículas
Docentes no Ensino fundamental [2018]	3.741 docentes
Números de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	234 escolas

Fonte: IBGE (2021).

No que concerne à educação aracajuana é perceptível que a maioria das crianças, jovens e adolescentes está inserida nas instituições escolares nas Redes municipais, estaduais e privadas. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos estudantes em português e matemática (SAEB) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Na rede municipal, pesquisada por esse estudo, aumentou de 4,8 em 2019 para 5,0 em 2021, no Ensino Fundamental, anos iniciais, e 4,4 anos finais em 2021, nos dois casos, houve crescimento, entretanto não atingiu a meta e não alcançou a média 6,0 estipulada pelo MEC. O maior desafio é garantir mais estudantes aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Com relação à educação inclusiva o termo deficiência tem sido expandido em todo o mundo, especialmente após a década de 1960, quando se formulou um conceito que reflete a estreita relação entre as limitações que as pessoas com deficiência experimentam, a estrutura do meio ambiente e as atitudes da comunidade. Após ter declarado o ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 1982, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência. A Organização dos Estados Americanos editou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com de Deficiência, em 1999, a qual foi promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº 3.956/01.

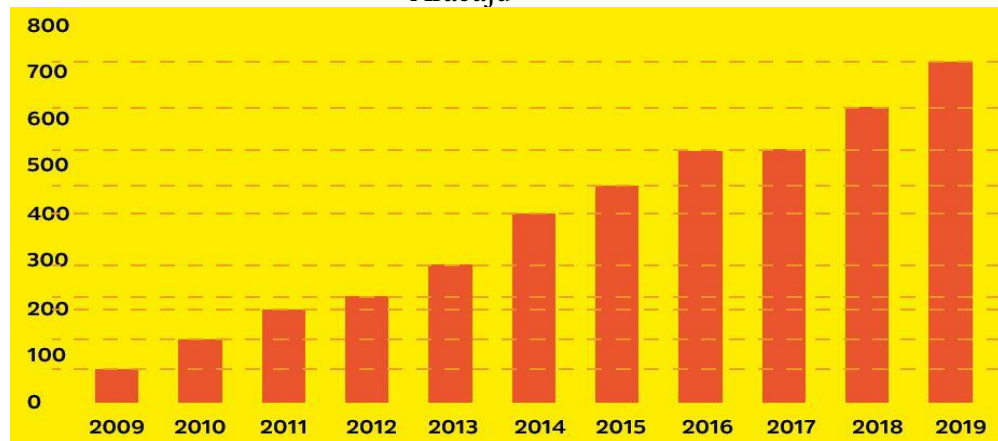
Tais documentos ressaltam o direito das pessoas com deficiência a terem oportunidades iguais, para usufruírem as melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e do progresso social. Estabeleceram-se diretrizes para as áreas da saúde, educação, emprego e renda, seguridade social, legislação, orientando os estados membros na elaboração de políticas públicas.

Segundo as diretrizes (PMA, 2020, p. 12), o trabalho em Educação Especial na rede municipal de ensino de Aracaju- SE teve início, já com a perspectiva inclusiva, no ano de 1995, com o Projeto de Estimulação Essencial do Deficiente Auditivo. Em 1998 foram implantadas as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município – uma na Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Ana Luiza Mesquita e a outra na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Nascimento, ambas voltadas para o atendimento aos estudantes com deficiência auditiva e aos surdos, em razão de todo o movimento internacional, nacional e local, nas duas últimas décadas.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais registrou aumento nas matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. A Rede Pública

Municipal de Educação de Aracaju (RPMEA) constatou, no ano 2002, aproximadamente 185 alunos com deficiências diversas matriculados em classes especiais em nossa rede municipal. Na última década, porém, o aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em escolas e classes comuns regulares foi de mais de 800%, saindo de 67 em 2009 para 713 alunos em 2019.

Figura 9 Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Aracaju



Fonte: Prefeitura Municipal de Aracaju (2020).

Diante da Figura 9, evidencia-se que se disseminou fortemente as Salas de Recursos Multifuncionais desde a implantação da primeira em 1998, em 2020, temos 24 SRMs nas 8 regiões educacionais da RPMEA, com professores com currículo especializado para a prestação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju proporcionou a garantia do direito à escolarização desse público. Entretanto, pelo quantitativo de alunos com deficiência que temos na rede municipal, foram necessários a criação de mais SRMs.

Tabela 3 Dados referentes à matrícula-Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Educação Especial (2008-2019)

Localização	Nº Matrícula		
	Sala regular	E. E. Classes comuns	E.E. - Classes exclusivas
2008	87.414	317	1.284
2009	89.891	336	1.206
2010	87.715	541	1.114

2011	89.144	896	722
2012	89.278	969	617
2013	88.355	1.034	522
2014	88.199	1.248	505
2015	87.267	1.401	513
2016	88.548	1.551	402
2017	88.302	1.686	326
2018	89.118	1.930	297
2019	91.536	2.319	327

**Fonte:** INEP/MEC (2021).

A matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da educação infantil e fundamental da RMPEA apresentou redução nas classes exclusivas e crescimento gradativo nas classes comuns, os últimos dados divulgados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021) retratam que a rede municipal de ensino de Aracaju, de um total geral de 91.536 matrículas, tem 2.319 matrículas de estudantes com deficiência incluídos na educação básica na referida rede.

Dessa forma, os dados da tabela 3 demonstram o fortalecimento no papel da RPMEA na oferta do AEE como instrumento pedagógico de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum. Assim, a relevância do AEE está à disposição de qualquer estudante com deficiência, dando condições pedagógicas e enriquecendo as propostas e opções metodológicas, planejamento, estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção da aprendizagem deste sujeito. Para além dos dados da Tabela 3, o direito ao AEE não contempla todos os EcD da Rede Municipal, haja visto que temos 74 escolas e somente 30 instituições ofertaram o atendimento no ano de 2022, é mister compreender que precisamos de ampliações de Sala de Recursos Multifuncionais.

### 3.3 Situando Legalmente a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado

Esta subseção relaciona o direcionamento legal para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) a fim de que o Atendimento Educacional Especializado aconteça. Na década de 1970, por meio da Política de Educação Especial Brasileira, a sala de recursos faz-se presente, no entanto, o termo “multifuncionais” foi descrito pela primeira vez em 2005, no Programa de Educação Inclusiva, Direito e Diversidade (PANSINI, 2018).

O Decreto nº 7.611 de 2011, define no art. 5º, § 3º que as SRMs são ambientes que possuem equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Em seguida, o § 4º, afirma que os recursos pedagógicos e didáticos são para atender as diversas situações do estudante com deficiência, como materiais em Braille, áudio, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), *laptops* com sintetizador de voz e, diversos *softwares* para comunicação alternativa (BRASIL, 2011).

A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço ofertado pelo AEE, que deve estar organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos adequados e específicos, com profissionais especializados no atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para ajudar na construção da aprendizagem desses alunos (FELÍCIO; FANTACINI; TOREZAN, 2016).

As salas de recursos multifuncionais, para o AEE, objetivam:

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

Segundo Oliveira, Lima e Santos (2015), as SRM devem ser bem organizadas e possuir materiais didáticos para o AEE, atende as orientações do Ministério da Educação (MEC) e manuais de orientações. Essas salas não têm a função de reforço dos conteúdos escolares, considerando que toda a escola deve estar envolvida no processo de desenvolvimento do aluno incluído na sala comum.

A Portaria Normativa Nº 13/2007, que dispôs sobre a criação do programa de implantação das SRMs e a Resolução Nº 4/2009, Art. 9º, afirma que é de competência dos

professores que atuam na SRM a elaboração e a execução do plano de AEE. Na Resolução nº 4/2010, Art. 29, reconhece a educação como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da escola. Já o Decreto nº 7.611/2011, no art. 1º, inciso I, garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Lei nº 13.005/2014, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) garante a oferta de educação inclusiva no ensino regular, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

De acordo com a nota técnica nº 42 de 2015, do Ministério da Educação, o professor da sala comum tem atribuições do ensino de áreas do conhecimento e o professor do AEE, o complemento da formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos para eliminar barreiras que impeçam ou limitem a sua participação e autonomia em salas de ensino regular. Esses professores, da sala comum e do AEE, devem articular-se para alcançar o objetivo comum (BRASIL, 2015).

Cabe ao professor da sala de recursos multifuncionais realizar o planejamento do AEE, descrever as diretrizes das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas na SRM, além de executar o plano de AEE e aplicar os recursos didáticos-pedagógicos e de acessibilidade, conforme a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009).

As salas do tipo I são preparadas para estudantes da educação especial matriculado em classe comum e são organizadas com os itens descritos no Quadro 4.

Quadro 4 Itens da Sala Tipo I

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

Fonte: Brasil (2010).

As salas de tipo II são preparadas para alunos cegos em classe comum e, além de conter todos os recursos da sala tipo I, são adicionados recursos de acessibilidade para esses alunos com deficiência visual, conforme Quadro 5.

Quadro 5 Itens da Sala Tipo II

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

Fonte: Brasil (2010).

As SRMs do tipo I disponibilizam métodos acessíveis para algumas deficiências, incluindo a surdez, paralisia, doenças mentais, dentre outras. Já as SRMs do tipo II possuem outros equipamentos, além dos indicados na SRM tipo I, próprios para acessibilidade e aprendizagem do aluno com deficiência visual (FERNANDES NETO; BELETINI; MARIANO, 2020).

O estudante, ao entrar em uma sala adequada para recebê-lo, conforme a sua deficiência ou superdotação, descobre novos métodos de aprendizagem, cria novas ideias e adquire conhecimentos que lhe faça diferença. Nesse contexto, é importante que a sala seja organizada com seus equipamentos e recursos, porque é uma forma de acolher e conquistar esses alunos, oferecendo segurança e confiança nesse ambiente de ensino e aprendizagem (FERNANDES NETO; BELETINI; MARIANO, 2020).

As Salas de Recursos Multifuncionais são adquiridas pelo Ministério da Educação por meio de processo licitatório realizado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), em que o processo de doação (entrega de patrimônio público) somente se inicia após a certificação de recebimento, montagem de móveis, instalação dos equipamentos nas escolas e a finalização dos contratos.

Percebe-se que até o processo de doação ser completo, existem procedimentos a serem feitos. Logo, os gestores devem manter o registro atualizado dos recursos recebidos, para que mesmo após mudanças de gestão, esses procedimentos não sejam obstruídos e não impeçam a continuidade desta ação no sistema de ensino (BRASIL, 2010).



Segundo PANSINI (2018) muitos sistemas de ensino, municipais e estaduais, aderiram ao Programa de Implantação de SRMFs, mesmo sem ter estrutura física e humana para o atendimento dos alunos. A autora lançou a hipótese que, para essas decisões imediatas, foi-se pensar posteriormente nas questões referentes a espaços físicos e de necessidade de professores habilitados. Os interesses financeiros serviram como condutores, em muitos casos, para a expansão das SRMF no país, para a liberação de outros recursos direcionados a alunos da educação especial.

De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), se em uma escola de ensino regular, ensino público ou ensino particular, estiver matriculado um aluno com deficiência auditiva, esta deve promover adequações necessárias e disponibilizar serviços de um intérprete/tradutor da língua de sinais (Libras), de professor de português (como segunda língua), além de profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, outros). Os custos necessários para o atendimento desse aluno devem ser computados no orçamento geral da instituição de ensino, considerando que esta é obrigada a oferecer estrutura adequada a todos os alunos, sem exclusão.

A diretoria de educação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) estruturou o programa Salas de Recursos, que destina recursos financeiros para salas multifuncionais e bilíngues de surdos, para o AEE. Os recursos são para adquirir materiais pedagógicos, cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, tecnologia assistiva, material bilíngue, dentre outros, através do PPDE Interativo (BRASIL, 2021).

A estrutura da SRM juntamente com as habilidades e competências do docente que exerce o AEE consolida a acessibilidade no sentido de eliminar as barreiras atitudinais, metodológica, instrumental, comunicacional e digital, favorecendo as particularidades e funcionamento do público-alvo da SRM.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARACAJU**

Esta seção visa investigar e discutir sobre o processo formativo e estrutural de funcionamento da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA) quanto ao Atendimento Educacional Especializado dos estudantes da Educação Inclusiva, assim como a atuação dos professores desse atendimento e dos técnicos de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa discussão atenderá ao segundo objetivo específico da tese de investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais.

Existe uma crescente desvalorização do trabalho docente no Brasil no que diz respeito ao campo das lutas dos professores pelo atendimento e manutenção dos direitos já assegurados e da garantia das condições mínimas de trabalho, uma vez que, mesmo com o amparo legal, ainda assim, há a necessidade da luta para fazer valer a lei.

Em relação aos investimentos financeiros do Governo Federal, dados de 2020 do Ministério da Educação (MEC), mostram que a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação investiu cerca de R\$ 257 milhões na formação de professores de Educação Básica da rede pública de ensino, assim como em equipamentos e abertura de salas de recursos multifuncionais para AEE. As ações estão voltadas para a implementação da nova Política Nacional de Educação Especial, com ofertas de 12.050 vagas para formação de docentes em todo o Brasil, com investimentos de R\$ 3,5 milhões para custeio e bolsas da equipe de formação (BRASIL, 2020).

É necessário investir na evolução e desenvolvimento da prática dos profissionais da educação para que seja a mais assertiva possível, como também, investir nos profissionais especialistas para atendimento ao público da educação especial, isso porque o número de pessoas com deficiência que entra na escola cresce constantemente e, começa a reivindicar seu legítimo direito de acesso à informação, à formação, assim como aos espaços adaptados e de tecnologias adequadas para o conhecimento (VIEIRA, 2014).

É importante investir na formação profissional dos professores, considerando que os cursos de Licenciatura não asseguram uma formação específica adequada para trabalhar no AEE (HERMES; LAZZARIN, 2012 *apud* PIECZKOWSKI; PIECZKOWSKI; SILVA, 2020).

A universidade, como início da formação docente, deve estar apta para preparar o profissional que atuará na escola inclusiva. No entanto, o discente, enquanto formando e futuro formador, precisa estabelecer a relação entre a construção de saberes docentes e a

prática pedagógica, logo, a formação profissional não se encerra com a graduação/licenciatura (SANTOS; MELO, 2018), torna-se necessário especializar-se cada vez mais para trabalhar com esse público que precisa de atendimento especializado para a construção do saber, ou seja, é fundamental a formação continuada.

A formação inicial e a prática do professor evidenciam um distanciamento porque apenas a graduação não é suficiente para enfrentar as dificuldades do cotidiano no contexto educacional. O AEE deve estar vinculado diretamente aos pressupostos da educação especial e o professor deve buscar conhecimentos específicos na sua área de atuação, como Braile<sup>6</sup>, Libras, tecnologias assistivas, recursos multifuncionais, que precisam estar articulados com a educação inclusiva e de qualidade (SANTOS; MELO, 2018).

A atribuição do professor da AEE é de suplementar o conhecimento para alunos com habilidades/superdotação, e complementar a aprendizagem daqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, seja devido à deficiência ou não (BARBOSA; CHAHINI, 2015). No entanto, o ensino público brasileiro enfrenta uma precarização de investimentos e recursos para a formação do professor e infraestrutura das escolas. Isso influencia na aprendizagem dos alunos considerados “atípicos” ou com deficiência, o que demonstra ser inevitável ter na sala de aula um profissional mais preparado e um ambiente com infraestrutura adequada para recebê-lo, e mesmo com dificuldades e cortes/diminuição de verbas, é necessária a formação do professor engajada em projeto social para a garantia dos direitos da educação pública e de qualidade (PINTO; AMARAL, 2019).

#### 4.1 A Formação Docente em Sergipe na Perspectiva da Educação Inclusiva

A formação docente está atrelada à qualidade da Educação Básica e Superior. Esse preceito reverbera no compromisso com a formação profissional, conhecimentos pessoais, sociais, humanos e estruturais para o fazer na prática pedagógica. O perfil docente parte de diretrizes para a formação, nelas o professor deve ter uma roupagem de eficiência e produtividades na área acadêmica e profissional. Por isso, é importante destacar, que a qualidade da educação não deve ser responsabilidade, apenas docente, mas de todos que compõem a rede educativa, como o Ministério da Educação, os conselhos estaduais e municipais de Educação, os gestores, os docentes, a família e o estudante.

---

<sup>6</sup> O Braille é um sistema de pontos em relevo, importantíssimo para a alfabetização de pessoas cegas e abre as portas para a comunicação escrita, a educação, o trabalho, a vida social e a cultura” (RAPOSO, 2019, s/p.).

A legislação brasileira em diversos momentos, retrata como atribuição do professor uma concepção emancipadora da educação e prioriza a formação inicial e continuada para o desenvolvimento de suas funções laborais. O Art. 206, no V princípio da Constituição Federal de 1988 assegura a “valorização dos profissionais do ensino, garantida, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título” [...].

Atualmente, podemos visualizar as alterações de piso salarial nacional com reajuste anual garantido pela Lei nº 11.738 de 2008, para os professores da educação básica, regulamentado pelo MEC, pela Constituição Federal e LDB. Contudo, é perceptível os movimentos de lutas dos docentes brasileiros para a garantia de direitos, valorização profissional e qualidade na formação inicial e continuada, tendo em vista as esferas estadual e municipal que detêm o reconhecimento da lei.

Nessa direção, a formação de professores na perspectiva inclusiva se desenrola a partir dos movimentos de luta contra a discriminação e exclusão do processo educacional formal dos EcD, ao assegurar diretrizes para formação inicial e continuada dos que lecionam em todos os níveis da educação básica e superior, com intuito de dar subsídio para as práticas pedagógicas inclusivas. É possível constatar no mapa mental da Figura 10, a trajetória legislativa brasileira para a formação docente.

Figura 10 Legislação para formação docente brasileira



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2022).

**Descrição da imagem:** figura retangular com fundo branco. Ao centro, balão de fala azul com letras brancas “Formação de docentes – trajetória”. Saindo várias setas pretas do balão apontando para recados coloridos,

sentido horário: “Primeiras letras – fim séc. XIX – Escolas Normais”; “Formação nível superior – Lei 9.394/96”; “Curso de Pedagogia (1ª a 4ª séries: ens. fund.) – Parecer n. 161”; “DCN 2002 – disciplina específica das licenciaturas”; “Curso de pedagogia habilitados da ed. inf. a gestor escolar”; “Prof. AEE – LDB (art. 58) e Decreto n. 6.571/2008”; “PNE 2014-2024”; “Lei nº 13.005/2014”; “Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 – DCN – Formação inicial e continuada”. Fim da descrição. (Audiodescrição realizada por Ana Cláudia Sousa Mendonça e consultoria de Lucas Aribé, 2023).

No mapa mental, a formação docente inicial nas escolas de “Primeiras Letras” tem como objetivo o ensino da base instrucional de leitura, escrita e as quatro operações matemáticas. Em Sergipe, de acordo com Amorim (2012, p. 40) nas “Primeiras Letras às mulheres sergipanas somente foram assumidas pelo poder público em fevereiro de 1831 quando o governo provincial criou em São Cristóvão, Estância, Propriá e Laranjeiras cadeiras públicas do sexo feminino”. Nesse período, o governo uniformizou o currículo de Primeiras Letras.

Nesse percurso histórico da necessidade de organizar o ensino, a formação docente em nível profissionalizante se deu no fim do século XIX, por meio das Escolas Normais. Em Sergipe a Escola Normal foi denominada Instituto de Educação Ruy Barbosa (IERB), mais conhecido como Escola Normal, fundado no dia 2 de fevereiro de 1874. Inicialmente oferecia vagas somente para homens, porém, a partir de 1877, passou a contemplar também as mulheres. Neste mesmo ano, o Sr. Dr. Antônio dos Passos Miranda, na Assembleia Legislativa Provincial defendeu que uma Escola Normal em Sergipe era um fato extremamente positivo, por ser o meio mais adotado nos países civilizados para a preparação dos professores. Além da obrigatoriedade do ensino para todas as classes sociais. (AMORIM, 2012).

Em décadas, o IERB foi um espaço de formação feminina, segundo o discurso da época, a mulher tinha por natureza inclinação para cuidar das crianças, pois eram as primeiras “educadoras naturais” da sociedade”. (SANTOS, 2019, p. 5), as estudantes eram chamadas de normalistas. Foram 142 anos de história do Curso Normal de Sergipe, de 1874 a 2012. Após reformas, em 2013, a Unidade de Ensino foi adequada às normas exigidas pelo Ministério da Educação para ofertar os cursos profissionalizantes de Secretaria Escolar, Multimeios, Alimentação e Infraestrutura Escolar, além do curso de Libras (IBGE, 2022).

Assim, a procura pelo magistério em Sergipe era grande e a Escola Normal foi o marco da formação docente para a instrução primária no século XIX, no Brasil e em Sergipe. Porém através da LDB n. 9.394/96 os docentes com curso normal tiveram o período de dez (10) anos para concluir a formação em nível superior.

No âmbito da formação docente para Educação Especial tivemos formação de nível médio em alguns estados do Brasil, a exemplo do Instituto Nacional de Surdos (INES/RJ) e Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ), o Instituto Pestalozzi, em Minas Gerais. Além de cursos de Especialização e Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos. Em Sergipe, o Centro de Educação Especial junto à Universidade Federal de Sergipe oferta

Capacitação de recursos humanos na área de Educação especial; interferir junto a escolas de formação de magistério na reformulação do currículo, visando à introdução de disciplinas na área; promover estudos, pesquisas e programas; divulgar, sensibilizar e mobilizar a população para o problema dos portadores de deficiência. (SOUZA, 2017, p. 97).

Em Sergipe, a adesão às políticas públicas para educação especial no sentido de efetivar e cumprir com a legislação vigente era inexistente na década de 70 do século XX, o estado assumiu a responsabilidade pela Educação Especial devido à cobrança e repasse do MEC no cumprimento de suas obrigações como integrante da cúpula das políticas públicas e das práticas pedagógicas. É perceptível que ainda hoje os docentes do ensino regular sentem dificuldades de trabalhar com EcD. Em Sergipe, mesmo com formação inicial em nível superior e formação continuada em Serviço, existe relato da ausência de instrumentalização para desenvolver o trabalho dentro da perspectiva inclusiva.

Considerando estes aspectos, os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2008; 2014) asseguram ao EcD o direito a uma escola inclusiva e ao processo de escolarização com atendimento especializado no âmbito da diversidade humana, com sistema educacional que valorize "boas práticas de ensino" aquelas que "não excluem nenhum estudante e valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele" (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesta perspectiva, um docente especializado traz em seu olhar a sensibilidade para as questões do aprender, do ser social, interativo e a integração do seu estudante, contribuindo com sua formação como pessoa e cidadão do mundo. Como nos diz Soares; Alves (2021, p. 5), "o professor e o estudante são um sujeito produto e produtor do meio em que vive e, portanto, sua formação enquanto ser também perpassa por essa existência". Nesse meio, o sujeito consegue aprender e ensinar, (re) criar suas práticas, (re) significar os fenômenos, bem como atribuir sentidos às coisas.

Assim, permite-nos pensar que esse docente traz em seus preceitos formativos, sociais, acadêmicos, humanos e inclusivo a valorização do Ser, como ele funciona e como aprende. Nessa perspectiva, dialogando com a pesquisa desta tese, refletimos quem são os profissionais

que atuam no AEE na RPMEA. Constatou-se que a maioria dos docentes são mulheres, relembando a história da formação para lecionar na educação básica (educação infantil e ensino fundamental- anos iniciais). Era e é associada a atuação do magistério às mulheres, por características tidas como femininas, cuidado, zelo e paciência em ensinar.

Existe ainda no séc. XXI discriminação contra o/a docente que atua nos primeiros anos escolares, os responsáveis pelas crianças acreditam que o cuidar/ensinar provém da mulher, somos ainda uma sociedade patriarcal; além do preconceito sobre quem atua na educação especial, as mães são chamadas de ‘coitadinhas, têm vergonha de o filho/filha estar sendo acompanhado (a) pela SRM’.

Segundo os dados da prefeitura de Aracaju- SE, no AEE da RPMEA, dentro do marco temporal elegido para essa pesquisa (2008-2020), temos 46 (quarenta e seis) professoras e 2 (dois) professores, porém responderam ao questionário disponibilizado 27 (vinte e sete) professoras, após 5 (cinco) tentativas de solicitação para que o respondessem. A primeira solicitação para participar desta pesquisa foi através de e-mail e somente 1 docente respondeu; a segunda através do WhatsApp pessoal, onde responderam 4 pessoas; a terceira foi através do grupo do WhatsApp de professores da SRM, pois faço parte do grupo, 8 responderam.

Na quarta vez requereu-se que as técnicas da Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP) solicitassem que os docentes respondessem à pesquisa, 2 professores participaram; na quinta tentativa foi feito o contato, individualmente, no WhatsApp pessoal com o pedido para responder, somente 8 responderam, após diversas tentativas foi possível acrescentar mais professores para participar da pesquisa durante a visita às 24 escolas que são loci da pesquisa.

Acredita-se que essa dificuldade em responder questionário é recorrente aos docentes da SRM da RPMEA, haja vista que a cada atendimento do EcD há vários instrumentais para preencher. Dessa forma, são muitas demandas para este professor, além de ‘alguns relataram na formação do Programa Horas de Estudo que não gostam de participar de pesquisa acadêmica’.

Triangulando os dados colhidos do questionário e do Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC em 2020, entre os cerca de 593 mil docentes que atuam na educação infantil brasileira, são 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. No ensino fundamental o resultado não muda, dos 1.378.812 professores que atuam neste seguimento nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino; nos anos finais do ensino fundamental, atuam 753 mil docentes. São 66,8% do sexo feminino e 33,2% do sexo masculino. (INEP/MEC, 2021, p. 40).

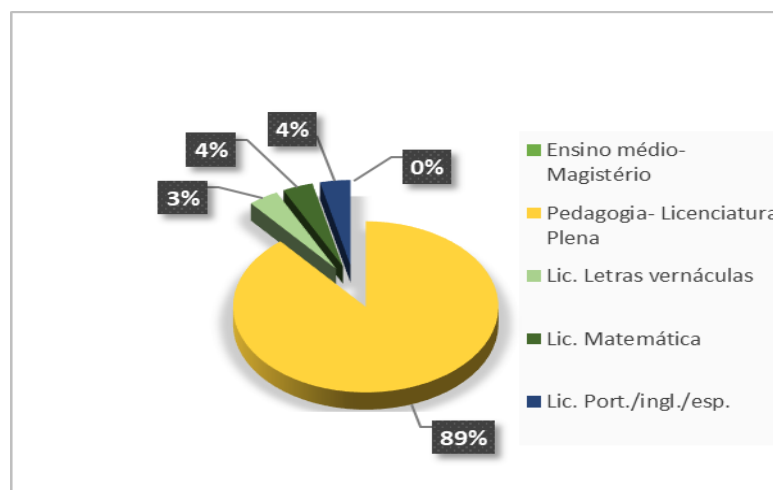
É perceptível a predominância de profissionais do sexo feminino no atendimento ao Estudante com Deficiência, o que confirma a história sobre a formação docente nacional, regional e local. Assim, a pesquisa da UNESCO (2018, p. 38) relata,

Aos professores, as mulheres, atualmente, constituem mais de 80,0 % dos cerca de 2.2 milhões de professores da educação básica do país (Brasil, 2016). Sua presença maciça é notada nos anos iniciais da educação básica; conforme as etapas de ensino vão avançando, a proporção diminui e mais homens passam a integrar o conjunto docente nacional. De acordo com estudos especializados, diminuem, na mesma proporção, a associação do magistério às funções femininas e os salários. O fato é amplamente comprovado pelo menor acesso de mulheres a segmentos mais valorizados da educação básica como o ensino médio e a educação profissional, a despeito Constituição Federal prever que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (art. 5º, I) e a discriminação de salário por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (art. 7º, XXX).

Nesse sentido, a sociedade se encarrega de pôr nos ombros das docentes a responsabilidade do educar em campos de trabalhos diferentes, seja em mais de uma escola para tentar sustentar a família, seja em suas residências; na história, durante séculos, a docente não poderia constituir família e precisaria dedicar-se aos seus estudantes.

A formação inicial de docentes para atuar no AEE, campo alvo deste estudo, é abordada no resultado do questionário aplicado aos 27 (vinte e sete) sujeitos desta pesquisa, foi perceptível que em sua maioria cursaram o nível superior em Pedagogia, vejamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 Qual é a sua formação inicial?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).



Observa-se que todos os docentes que atuam no AEE têm o nível superior completo, tendo em vista que a LDB 9394/96, em seu art. Art. 62, afirma que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério”. Além disso, o Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC em 2020, entre os cerca de 593 mil docentes que atuam educação infantil brasileira, quanto à escolaridade, 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério, estes são de concursados mais antigos, cujo edital permitia aos docentes ter apenas o ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020 (INEP/MEC, 2021, p. 42). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 6,6% no período entre 2016 e 2020 (INEP/MEC, 2021).

Diante do supracitado, é notório que a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, pautada nas metas do Plano Nacional de Educação (2014), representa a qualidade da educação, visto que os profissionais do AEE são selecionados de acordo com a Portaria nº 142/2019, no Art. 9º, no § 2º [...] os professores interessados em exercer a função em Sala de Recursos Multifuncionais deverão preencher o “Formulário de Avaliação de Aptidão”, disponibilizado pela Coordenadoria Operacional de Educação Especial pela Diretoria da Educação Básica, além da formação inicial exigida para o exercício da docência.

Para validar um melhor entendimento da questão, apresenta-se, em anexo, três matrizes curriculares de curso de Pedagogia ofertados por 2 instituições particulares de ensino superior em Aracaju/SE e uma pública federal em São Cristóvão/SE. A escolha das matrizes curriculares dessas instituições, baseada no critério específico, deu-se em função da contribuição destas para a sociedade e por serem as maiores universidades/faculdade dentro do estado de Sergipe. Observe-se o Quadro 6 sobre as IES,

Quadro 6 Instituições Superiores que ofertam o curso de Pedagogia EAD/Presencial

UNI/FAC.	QUANT. DISCIPLINAS NO GERAL	DISCIPLINAS QUE ABORDAM ED. ESPECIAL	MODALIDADE
UFS	71	2	Presencial
UNIT	44	2	EAD
PIO DÉCIMO	50	2	Presencial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao analisar as matrizes curriculares do processo de formação inicial de professor das principais instituições superiores elegidas por essa pesquisadora, fica evidente que são concretizadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, Cap. V que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nesse sentido, considerando-se essas matrizes, é necessário ressaltar que observam o que estabelece a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, em seu Art. 3º, § 3º, no que se menciona à proposta pedagógica para a formação dos futuros professores garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas: “III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras”. (BRASIL, 2009, p. 2).

Da matriz curricular da UFS percebe-se que os conhecimentos para as futuras práticas pedagógicas para inclusão ocorrem a partir das contribuições das disciplinas Fundamentos da Educação Inclusiva no 7º período e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – no 8º período, relevantes essas disciplinas para aprendizagem e futuras contribuições/intervenções em sala de aula em escola inclusiva, entretanto, por serem ministradas nos últimos períodos, fragilizam os saberes dos estudantes no Estágio supervisionado.

Considerando-se que os alunos já tiveram no 7º período o estágio III e no 8º período o estágio IV, e ao chegarem no ambiente escolar terão EcD em todas as 74 escolas da RPMEA e quiçá em todas as escolas Sergipanas. Confirmar essa demanda foi possível, visto que, de acordo os dados disponibilizados pela SEDUC (Ver Anexo C), registrou-se na rede estadual pública de Sergipe o montante de 3.185 estudantes público da Educação Especial, distribuídos em 1.518 estabelecimentos de ensino que os atendem, sendo a maioria da educação básica, com faixa etária de até 14 anos, com predominância da Deficiência Intelectual (DI).

No currículo do curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes, apreende-se que o acesso ao conhecimento numa perspectiva de educação para todos se processa no componente curricular Princípios e Método de Psicopedagogia, pois esta disciplina traz diversidade de

teorias e métodos para aprendizagem de estudantes típicos e atípicos, além da disciplina LIBRAS, todas as 2 (dois) componentes no 4º período, o que assegura o conhecimento dos acadêmicos em Pedagogia antes de irem para o estágio supervisionado na educação infantil e ensino fundamental.

Na matriz da Faculdade Pio X, nota-se que o acesso ao conhecimento numa perspectiva de educação para todos se processa no componente curricular Educação Inclusiva e Diversidade Social e na disciplina de LIBRAS, ofertadas antes dos estágios supervisionados. Nessas três instituições de ensino superior, a opção pela disciplina LIBRAS se baseiam na Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no país, já que a comunidade surda integra a escola inclusiva e é fundamental que o futuro docente saiba se comunicar com seu estudante. E para as licenciaturas temos oferta obrigatória.

Importante ressaltar que nas estruturas institucionais citadas, a Matriz Curricular apresenta componentes específicos, os quais favorecem a inclusão, instrumentalizando e melhorando as oportunidades formativas de gerações futuras para os professores atuarem de forma inclusiva. No entanto, faz-se necessário que temáticas a respeito da inclusão na área de Educação Especial sejam amplamente discutidas no contexto acadêmico, por caracterizar, na prática, o real significado da aplicação dos saberes adquiridos para efetivar a educação especial na perspectiva inclusiva, oportunizando aos EcD a aprendizagem significativa e a garantia equitativa de participação do ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada é relevante para atuar no AEE na SRM, já que o público-alvo atendido necessita de especialista com olhar sensível, flexibilidade de ações pedagógicas, conhecimentos múltiplos-específicos da Educação Especial, metodologias diferenciadas e apoio técnico no acolhimento/efetivação dos direitos dos EcD nas instituições escolares.

De acordo com Ferro, (2017) os cursos de formação de professores devem preparar os docentes na perspectiva da inclusão escolar, e a lidar com a diversidade do EcD, com trabalho interdisciplinar e multidisciplinar nas diferentes áreas dos conhecimentos.

A primeira Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre a formação dos professores afirma que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Além disso, as políticas públicas regulamentam a concepção de direitos humanos para a garantia do EcD no sistema regular de ensino.

Entretanto, passaram-se 14 (quatorze) anos dessa 1ª PNEEPEI e muitas ações ainda não se concretizaram, permanecem subentendidas e no papel, contudo, é a partir dela que o Governo Federal apresentou diversos programas e ações voltados para a educação especial. Um desses Programas foi o da Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 que dispõe às escolas públicas de ensino regular recursos acessíveis para a estrutura do AEE (BRASIL, 2007).

De acordo com o Censo Escolar (2020) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), em 2020, existe uma média de 37 mil salas de recursos, multifuncionais em todo o Brasil, na Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC) temos 124 SRM. Como especificado a seguir no Quadro 7 de acordo com as Diretorias Regionais de Educação (DRE):

Quadro 7 Unidades Escolares com Atendimento Educacional Especializado na SEDUC

<b>DRE</b>	<b>TOTAL</b>
DEA	33
DRE'01	12
DRE'02	10
DRE'03	15
DRE'04	06
DRE'05	08
DRE'06	09
DRE'07	05
DRE'08	19
DRE'09	06
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>

Fonte: SEDUC (2023).

De acordo com a resposta do questionário *on-line* sobre a Educação Especial, em Sergipe de 2021, a Coordenadora do Serviço de Educação Inclusiva Estadual de Sergipe, Ana Santos<sup>7</sup>, informou que as 124 SRM receberam no ano letivo de 2020, 1.506 com Deficiência

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

para o AEE na Rede Estadual. Contudo, ao considerar as esferas administrativas nas zonas urbanas e rurais, essa Rede conta com 1.518 estabelecimentos de ensino que atendem estudantes, público da Educação Especial. Sendo perceptível que o AEE não atende todos os Estudantes com Deficiência que têm o direito a esse atendimento.

Essas considerações nos permitem refletir sobre a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju que foi contemplada com o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, implantadas 24 salas segundo os dados das Diretrizes Operacionais da Educação Especial (PMA, 2020) até o ano de 2020. No ano que iniciamos o projeto de pesquisa desse estudo, a rede atingiu o quantitativo de 30 SRM, consta nos últimos dados disponibilizados pela SEMED o quantitativo de 846 Estudantes com Deficiência, a cada ano letivo o número de crianças e adolescentes com deficiência cresce, entende-se que, primeiramente, é porque a família percebe a cada dia que existe a disponibilidade do acesso à educação.

Desse modo, a inserção do Programa Escola Acessível disposto a partir da Resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de EcD em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012).

As determinações e orientações deste Programa financiam recursos e mobiliário acessível, tecnologia assistiva e adequação arquitetônica (BRASIL, 2012). Verificou-se o canal de notícias explicitado no site da SEMED, no mês de julho de 2021, onde consta a entrevista da ex-coordenadora da COESP e da ex-secretária municipal de educação de Aracaju, que as SRM/SEMED receberam no ano de 2021 itens pedagógicos, fruto de um investimento de R\$ 299.521,30, cujo objetivo é fortalecer ainda mais o trabalho realizado nas 24 salas de recursos (PMA, 2021<sup>8</sup>).

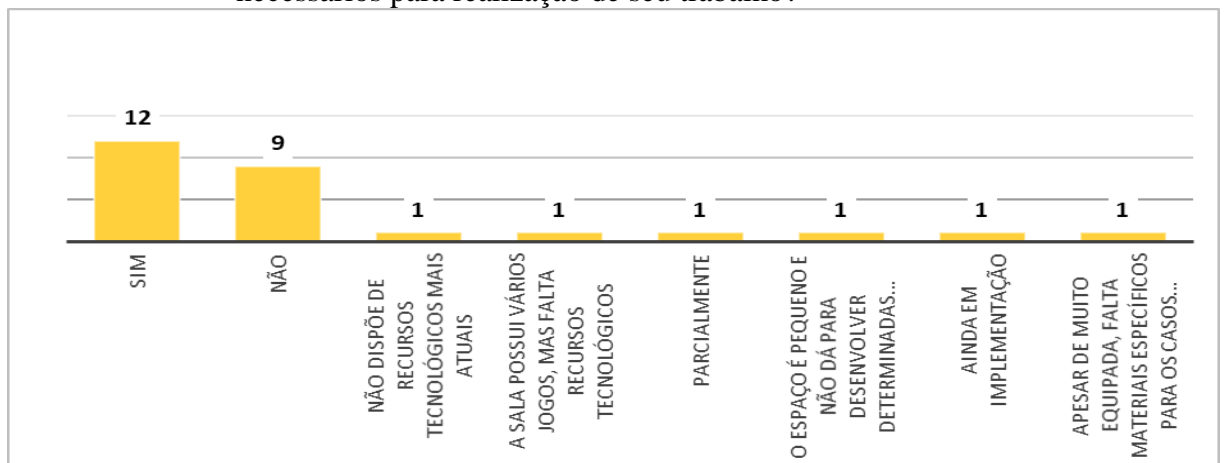
Dentre os recursos repassados pelo Programa Escola Acessível através da Coordenadoria Operacional de Educação Especial - Secretaria Municipal de Educação, destacam-se o alfabeto em Libras, a caixa de Piaget, o circuito psicomotor, os jogos da memória, o esquema corporal, a sacola criativa, o esquema corporal e a reglete positiva, utilizados pelos docentes do AEE na ampliação da sua prática pedagógica.

---

<sup>8</sup> Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA). **Prefeitura investe na aquisição de equipamentos para as Salas de Recursos Multifuncionais**, 2021. Disponível em: [https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/91545/prefeiturainvestena\\_aquisicao\\_de Equipamentos\\_para\\_as\\_salas\\_de\\_recursos\\_multifuncionais.html](https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/91545/prefeiturainvestena_aquisicao_de Equipamentos_para_as_salas_de_recursos_multifuncionais.html). Acesso em: 08 abr. 2023.

Analisando as escolas com SRM da RPMEA visitadas, foram encontradas algumas precisando de recursos tecnológicos, com a geração sábio digital<sup>9</sup> que usa os dispositivos digitais como extensão do corpo, além de espaço físico minúsculo e inadequado que limita a integração do EcD. Para Souza; Alves (2021, p. 170) “os aspectos subjetivos dos sujeitos como as emoções, a intuição, a espiritualidade e a afetividade precisam ser vistos tal como a fonte de um rio no mundo da aprendizagem”. Nesse panorama está o olhar para a multiplicidade de conhecimentos que o estudante pode aprender com a diversidade de recursos e metodologia de ensino. Na perspectiva do desenrolar da produção deste estudo, trouxemos a questão 21 que os 27 docentes responderam sobre a SRM para o início da triangulação dos dados e complemento do sentido textual, conforme se vê no Gráfico 2.

Gráfico 2 Sua Sala de Recursos Multifuncionais é equipada com os recursos que julga necessários para realização de seu trabalho?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Verifica-se, nas respostas dadas, que 44,4% responderam que as SRM são equipadas com os recursos que julgam necessários para realização de seu trabalho, 33,3% elencam que faltam recursos e 22,3% retratam a ausência de diversos recursos para uso na prática pedagógica. De acordo com os relatos dos gestores escolares na observação feita nos 24 loci desta pesquisa. “*Falta máquinas e impressoras com impressão colorida, materiais para EcD cego, mesa e cadeiras específicas para os deficientes físicos*”.

Segundo a Resolução Normativa N° 03/2017/CONMEA (PMA, 2017, p. 5), para a efetivação das SRM na RPMEA deve-se,

<sup>9</sup> “Sábio digital é um conceito duplo, referindo-se tanto à sabedoria decorrente do uso da tecnologia digital para acessar o poder cognitivo além da nossa capacidade inata e da sabedoria no uso prudente da tecnologia para melhorar nossas capacidades.” (PRENSKY, 2009, p. 3).

IX - equipar as Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal para o Atendimento Educacional Especializado de qualidade;

X - assegurar recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais às unidades escolares públicas, provendo-as das condições necessárias ao atendimento dessa modalidade de ensino;

XI - garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva na educação básica, em instituições educacionais e classes bilíngues da rede pública municipal.

Partindo do preceito da Resolução do CONMEA, o contexto esperado seria SRM equipada com materiais didáticos diversificados que atendesse a maioria do público assistido por ela. A materialização da educação inclusiva é marcada por contradições. Os dados apresentados no Quadro 8 a seguir demonstram nas falas das docentes a resposta da questão 22, o que tem de recursos disponíveis e a necessidade da SRM,

Quadro 8 Quais recursos inexistentes e que necessita?

ENTREVISTADOS	RECURSOS INEXISTENTES
Abigail <sup>10</sup>	Equipamentos de informática.
Ada	Renovação mais frequente dos recursos pedagógicos, notebook, tablet.
Adrielle	Recursos tecnológicos.
Alexandra	Jogos; brinquedos; material impresso; mobília.
Alice	Recurso necessários para alunos com deficiência múltipla; ar condicionado, materiais pedagógicos.
Ana	Impressora e computador que funcione, plastificadora A3 e A4, e outros materiais de aproximação que por vezes precisamos comprar com nosso salário.
Ariel	Jogos, mídias.
Ava	Jogos, computador, quadro, etc...
Berenice	Recursos pedagógicos diversos e de tecnologia assistiva.
Damares	Computador.
Débora	Recursos e jogos pedagógicos acessíveis diversos, notebook, impressora, teclado colmeia, etc...
Diana	Jogos para alunos com deficiências múltiplas.
Diná	Recursos tecnológicos: computador, impressora e outros itens.
Else	São muitos recursos, alguns específicos para certos tipos de deficiência...complicado nomear agora..., mas são recursos que promovem o treino das funções cognitivas, coordenação, autonomia, etc...
Ester	Diversos, desde a avaliação com as provas operatórias piagetianas a realização de intervenções conforme faixa etária, interesses e habilidades.
Hagar	Material pedagógico amplo, material tecnológico e de acessibilidade.
Inês	-----
Isabel	Computador, notebook, jogos, brincadeiras, jogos inclusivos e educativos.
Lia	Espaço mais amplo, em local com mais silêncio, que transite menos pessoas. Maior apoio e acompanhamento da equipe da COESP.

<sup>10</sup> Nomes fictícios.

Maria	Computador, impressora, etc...
Marta	Jogos pedagógicos diversificados, computador, impressora internet.
Noemi	Computador, impressora, televisão.
Rebeca	Mobiliário adaptado, materiais didáticos e pedagógicos, computador e impressora.
Rute	Recursos na área das tecnologias.
Sara	Sim. Equipamentos tecnológicos, jogos, brinquedos, materiais psicomotores, instrumentos músicas, papelaria e demais materiais de consumo, etc...
Sophia	Jogos psicomotores com peças maiores.
Verônica	Muitos recursos, necessários ao atendimento.

**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Ao analisar os dados do quadro e as falas no canal de notícias da Secretaria Municipal de Educação, verifica-se que o quantitativo de recursos disponibilizados nas SRMs não contempla a necessidade de todos os estudantes com deficiência. Essa carência dos recursos impossibilita ao estudante melhorar e aumentar suas habilidades funcionais, impulsionando a dependência na vida e a exclusão social. Todavia, para atender o EcD, a docente Ana compra material com o próprio salário para efetivar a educação, trabalho de formiguinha, mas grandioso para a efetivação do atendimento com qualidade. Chama a atenção, a Portaria 142/2019 da Prefeitura Municipal de Aracaju/SEMED em seu Art. 4º,

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Ao se tratar da especificidade desses recursos para funcionamento da SRM, é um desafio para o docente realizar as intervenções com os diferentes públicos atendidos com a ausência de materiais e de acessibilidades, inclusive se compararmos o que versam os docentes do AEE da SEMED de Aracaju, a Portaria e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE, na Resolução Nº 15, de 07 de outubro de 2020, que “dispõe de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado.

Existe uma controvérsia, pois os *loci* dessa pesquisa relataram que recebem esse financiamento para comprar os itens que compõem a SRM, mas ainda é insuficiente para atender e incluir a todos. É preciso destacar que as instituições escolares resistem em reconhecer o direito da pessoa com deficiência e este estudo busca contribuir para a reflexão de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, que consolide o que



está na lei. Assim, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destaca,

A educação inclusiva dá ao EcD, acesso, permanência, participação e aprendizado nas escolas regulares, bem como a eliminação de barreiras, a fim de promover a acessibilidade. Além da formação de professores, atendimento especializado e oferta de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015).

Nota-se que, para assegurar o acesso à educação inclusiva efetiva, esta deve ser planejada, sistemática e enfrentar os inúmeros desafios. É mister que a escola propicie uma qualidade de ensino para os estudantes típicos e atípicos, igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade (KASSAR, 2007).

Nesse sentido, outro desafio é a formação docente, indispensável para implementar uma política de desenvolvimento profissional da Educação Básica na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Ressalta-se o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que oferece cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC).

Esse programa tem o objetivo de apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IES. O MEC, no uso de suas atribuições, instituiu através da Portaria Nº 1.328/2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. De acordo com informações do documento que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica educação, em seu Art. 6º instituiu-se que

O MEC apoiará, também, as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica ofertadas ao amparo desta Portaria por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei nº 11.273/2006 e suas modificações.

§ 1º A concessão e o pagamento de bolsas com vistas ao desenvolvimento das atividades no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, quando houver, será regulamentada por instrumento próprio, observada a legislação específica que trata do assunto.

Cabe ressaltar que essa concessão do MEC permitiu à pesquisadora escrever essa tese e realizar o sonho de cursar o doutorado, visto que, como docente da RPMEA, teve a concessão da bolsa PROCAPS/UNIT. Dito isso, afirma-se que a formação continuada possibilita ampliar os saberes e pôr em prática tudo que é aprendido nas orientações da tese e disciplinas estudadas nesse processo formativo, além de a produção da pesquisa fazer avançar como pessoa, como profissional da educação e, acima de tudo, colaborar mais efetivamente na comunidade escolar.

#### 4.2 A Formação Continuada na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju: o olhar técnico da equipe da COESP

Para iniciar as exposições referentes à Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP), compreende-se que, primeiramente, é oportuno esclarecer que ela faz parte de uma das 11 (onze) unidades orgânicas que compõem o Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju – SE (SEMED), segundo a Lei Municipal nº 4.420, de 15 de agosto de 2013, que dispõe sobre a organização básica da SEMED. Para entender melhor o lugar da Secretaria, buscou-se na Resolução Normativa Nº 03/2017/CONMEA compreender sua estrutura a partir do

Art. 6º A Secretaria Municipal da Educação de Aracaju - SEMED deverá fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva, para a Rede Pública Municipal de Ensino.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal da Educação de Aracaju – SEMED deverá acompanhar e assessorar os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino (professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, profissionais de apoio, coordenadores e diretores escolares) quanto aos procedimentos e aos processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos alunos da Educação Especial. (PMA/CONMEA, 2017, p. 2).

Na estrutura organizacional da SEMED/DEB, enquanto unidade programática e finalística, a COESP se destaca com as principais competências de incluir discentes com deficiências, transtornos do espectro autista e talento/dotação na rede pública municipal de educação. Soma-se a isso os aspectos relacionados ao AEE, bem como as questões relacionadas aos profissionais de apoio necessários à inclusão. (PMA, 2020). Neste sentido, se estrutura nas seguintes ações:

Proporcionar apoio e orientação técnicos contínuos às unidades de ensino com crianças em inclusão, a fim de qualificar permanentemente o serviço prestado por elas nessa especificidade, seja no Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de recursos multifuncionais, seja no atendimento especializado enquanto estratégia de mediação de toda escola no processo de ensino e aprendizagem dos saberes escolares por parte do aluno. (PMA, 2020, p. 20).

Assim, torna-se fácil compreender o trabalho da COESP com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No que concerne à Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado registramos as contribuições resultantes da entrevista realizadas com 2 (duas) técnicas da COESP/SEMED que, em 2022, ano de implementação da pesquisa de campo com a realização da entrevista, estavam dando todo suporte à coordenação da Educação Especial na Rede Municipal. Isto porque a coordenadora que assumia essa função tinha sido destituída do cargo e a COESP, naquele momento, encontrava-se sem coordenadora.

Para facilitar a estratégia de pesquisa, foi realizado um cronograma com as atividades de campo, dividido em três fases: 1. Entrada no campo de pesquisa; 2. Levantamento de dados da pesquisa de campo e 3. Coleta e análise de dados.

A entrada em campo teve início no último semestre de 2022, com envio de e-mail solicitando a observação na COESP/SEMED/AJU. Coutinho (2013, p. 136), pontua que “é através da observação que o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas”, utilizamos as técnicas de observação, através do roteiro de observação (APÊNDICE A) considerando-se os seguintes aspectos: arquitetura-espço estrutural; equipamentos e recursos didáticos; documentos (leis, cadastro de gestores das unidades de ensino; cadastro das unidades de ensino com SRM e docentes do AEE; Diretrizes da Educação Especial; Portarias; Decretos; Resoluções; Programa Sala de Recursos) e experiências formativas da SEMED/AJU.

Foi iniciada a observação no mês de junho de 2022 na Secretaria Municipal de Educação, no departamento da Coordenadoria Operacional de Educação Especial, sendo deliberada pela coordenadora (na época), um dos cinco técnicos para colaborar com a pesquisa. Em julho deu-se início às visitas nas 24 Unidades Escolares pesquisadas, neste mesmo mês foram convidados os docentes para responderem ao questionário, após finalizar as visitas às escolas.

Em agosto não foi possível manter o contato para fazer a entrevista porque a coordenadora estava de férias e em setembro a técnica que colaborava com essa pesquisa entrou de férias, também. Sendo assim, o contato foi feito em outubro e obteve-se a informação de que a coordenadora não fazia mais parte da COESP, dessa forma, pela relevância da COESP em compor esse estudo, solicitou-se a participação da técnica que já era parceira desta investigação na pesquisa.

A entrevista (Apêndice B) foi dividida em quatro categorias: (i) perfil das técnicas em Educação Especial, (ii) formação, (iii) educação inclusiva e (iv) Atendimento Educacional Especializado; por sua vez, as perguntas foram do tipo abertas, de opinião e fechadas como parte básica da pesquisa, por se entender que as subdivisões contribuem para mapear a função da COESP, seus desafios e possibilidades na construção da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

No dia da realização da entrevista na COESP, no período da tarde, já se encontravam duas técnicas, a E1 já conhecia a pesquisa e foi pessoa fundamental para o andamento dessa investigação, ao disponibilizar uma pasta no drive com documentos para a construção do referencial teórico, como também das discussões neste estudo. Além de conhecer a operacionalização da Educação Especial e Perspectiva Inclusiva na RPMEA.

As depoentes explicaram inicialmente sobre os dados das profissionais envolvidas na presente pesquisa, na segunda categoria indagou-se sobre a formação dos docentes que atuam na rede municipal, elencando sobre a oferta das formações continuadas pelo “Programa Horas de Estudo”; como se sentem ao desenvolver aprendizagem dos docentes que atuam na SRM; como ocorre a comunicação com o/a prof. SRM; como é pensado o sistema educacional que forma os docentes do AEE; e informações sobre o relatório de gestão para que aconteça as Formações Continuadas disponibilizadas pela a Secretária de Educação do Município de Aracaju no período de desenvolvimento desta pesquisa.

No desenvolvimento da investigação buscou-se averiguar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRM, com intuito de identificar os nexos e determinações que possibilitam a qualidade das práticas pedagógicas no AEE e que contribuem para o processo inclusivo e humanizado da educação voltada às necessidades do grupo que atendem.

As entrevistadas foram identificadas como: E1 - Licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em mídias e educação (PUC-RJ) e em Educação Tecnológica; E2 - Licenciatura plena em Pedagogia (Faculdade Pio X).

Especialização em supervisão escolar. São professoras efetivas da RPMEA e moram em Aracaju.

Considerando que os docentes desenvolvem competências profissionais que os qualifiquem para lecionar a partir dos currículos da Educação Básica, as aprendizagens essenciais das comunidades escolares complexas, foram realizados os seguintes questionamentos para a E1 e E2: Existe plano específico para oferta das formações continuadas pelo 'Programa Horas de Estudo', em Formação Continuada, na área da Educação Especial na perspectiva do AEE? Em que se baseia? E1- *“Os planos partem da demanda da comunidade escolar sobre a educação Especial na perspectiva inclusiva, são desenvolvidas atividades através de Ciclo de palestra para professores da sala regular, Sala de Recursos Multifuncionais, coordenador pedagógico e diretores.”*

De acordo com a Resolução Normativa No 03/2017/CONMEA (PMA, 2017, p. 4), em seu Art. 17, compete à Secretaria Municipal da Educação de Aracaju na oferta da Educação Especial,

III - promover a formação continuada dos professores, da equipe gestora e demais funcionários/servidores, quando se tratar do ensino público municipal;

IV - orientar os professores das escolas públicas municipais acerca do uso de recursos de Tecnologias Assistivas, como: tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade, utilizando-os, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;

A partir das observações feitas na COESP/Escolas, a oferta precisa ser ampliada e ter base sólida no momento de planejar as ações das formações, quinzenalmente tem reunião para aprender sobre os saberes fundamentais do AEE, mas não é o suficiente, nesse sentido, a partir da aplicação do questionário aplicado aos docentes, observou-se que muitos financiam sua formação continuada na área da Educação Especial.

Vale registrar o sentido de preparar a formação continuada para os docentes, a investida formativa começa com o processo de desenvolvimento a partir dos levantamentos das necessidades da comunidade escolar, a formação possibilita reflexão sobre as práticas pedagógicas e a troca de experiências entre o coletivo, permite os conhecimentos empírico, científico, filosófico e tácito, esses são relevantes para inclusão de estudantes com deficiência, comprometida com a aprendizagem.

Indagou-se como o município de Aracaju assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organizando a formação continuada dos docentes. E1 e E2

retomam a fala da pergunta anterior e reafirma que a *“formação se baseia na necessidade do professor, levanta a demanda a partir do dia-a-dia escolar, e assim, constrói o plano formativo para educação inclusiva. O processo de construção da formação marca o cerceamento preponderante das condições didáticas e pedagógica docente para o AEE.”*

Nessa linha de entendimento, conforme revela Oliveira (2015), a formação continuada para o docente constitui uma das chaves para a compreensão das etapas de enfrentamento das dificuldades e as transformações da sociedade contemporânea, e é um dispositivo para favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas salas multifuncionais. Em outras palavras, isso significa dizer que é importante a estruturação da formação na RPMEA para a comunidade escolar.

Partindo-se do pressuposto da relevância do saber docente para o AEE questionou-se: Dentro da COESP, como se sente ao desenvolver aprendizagem dos docentes que atuam na SRM? A participante E1 relatou que a COESP atua na interação dos docentes para se desenvolver dentro do processo formativo ao proporcionar roda de conversa para discutir alguns estudos de casos. Aprendendo em colaboração, os casos ampliam a aprendizagem e desenvolvimento formativo para qualificar o trabalho docente. Por sua vez, a depoente E2 afirma que a *“experiência entre pares”* ajuda a compreender a sua própria prática, os docentes dão sugestões nos estudos de casos e as experiências individuais permitem mudanças de estratégias e encaminhamentos futuros.

Segundo Alcântara (2014, p. 194) *“[...] no espaço formativo há necessidade de que as trocas e discussões ali instauradas se perpetuassem pelas instituições escolares, contagiando equipes que, em boa parte, ainda resistem à construção de parcerias na constituição da escola inclusiva”*. Reafirmando as palavras das técnicas, é importante ter momentos para a troca de metodologia de ensino/compreender o funcionamento do EcD, vincular o conhecimento, a partilha de práticas e saberes entre os docentes, levando-os a articular propostas de intervenções juntos para o AEE.

Com esse direcionamento, indagou-se a respeito da *“comunicação da COESP com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, obtendo-se as seguintes respostas: Comunicação é algo “tranquilo”, “sem barreiras” e “sem impedimentos no diálogo”*. Nos estudos de caso os professores abordam as dificuldades, elencam e compartilham experiências. Nesse sentido, pauta na interação inclusiva e humanizada, permitindo que a comunicação não tenha ruídos e seja simples e de fácil compreensão.

Para a Prefeitura Municipal de Aracaju (2020, p. 20), a *“COESP vem adotando, alinhada ao DEB, uma política de diálogo e horizontalidade, contemplando a polifonia dos*

vários discursos produzidos pelos educadores envolvidos nos vários níveis de atuação da inclusão”. Por conseguinte, acompanha o processo inclusivo em cada instituição escolar por meio dos técnicos de referência de cada SRM de forma esporádica, além da interação da COESP com os docentes da SRM no Programa Horas de Estudo mensalmente. Contudo, percebemos que essa política necessita ser ampliada para todos profissionais da educação da RPMEA.

Com relação à pergunta: Em qual momento há estruturação de proposta anual para Salas de Recursos Multifuncionais da COESP com os professores do AEE? A participante E1 colocou que “Nas itinerâncias”. Infere a adoção de uma proposta com uma “prática pedagógica flexível, buscando trabalhar com as potencialidades e dificuldades do sujeito numa perspectiva ampla do desenvolvimento humano” (PMA, 2020, p. 29). Ela inicia na itinerância, mas se efetiva a partir da troca de conhecimentos, planejamentos e adequações individuais na comunidade escolar.

Em outras palavras, isso significa dizer que para estruturar precisa seguir alguns critérios:

Planejar “sob medida” para cada estudante apoiado pela Educação Especial, traçando e retraçando metas e objetivos a serem alcançados, construindo, assim, um Plano Educacional Individualizado (PEI) adequado, flexível e que leve em consideração as especificidades de cada educando (PMA, 2020, p. 29).

Importa pensar nas variedades de perfis de aprendizagem e como é o atendimento de cada estudante pelas Salas de Recursos Multifuncionais, considerando a relevância do acompanhamento e preenchimento dos instrumentais de cada um, observando e mediando as limitações específicas, pois cada um é especial em suas especificidades de atendimento, por isso é chamado de Plano Educacional Individualizado. Recomenda-se acatar a sugestão dos instrumentos de registros com intuito de serem replicados como um ‘pressuposto’ nas diferentes SRMs locais, regionais, nacionais ou internacionais. Assim, a proposta deve partir do Ser que aprende, como reafirma Soares e Alves (2021, p. 169), “é fundamental reconhecer o sujeito nas suas múltiplas dimensões”.

Considerando a qualidade do AEE, buscou-se saber como são organizados os nichos da SRM. Se o AEE fosse voltado para atender somente um público-alvo específico, quais seriam os ganhos? Sobre isso, a participante E1 afirma: “*Através da legislação. Seria excelente, facilitaria o trabalho do docente, mas regionalizar cada nicho seria complexo pela logística do transporte*”. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar

específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Nesse sentido, questionou-se: será que um docente especialista consegue desenvolver suas habilidades e competências que abarquem saberes sobre todas as deficiências e suas demandas de aprendizagem? A exemplo de dominar a Libras, o sistema *Braille*, o Soroban, a tecnologia assistiva, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA<sup>11</sup>) como uma prática cotidiana? Não é equívoco pensar nesse aspecto formativo como retrata a BNCC-Formação (BRASIL, 2019),

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:  
IV - Reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência.

Entende-se que o sistema de ensino pode disponibilizar em suas instituições escolares ambiente que favoreça a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A exemplo de Sergipe, na Escola Estadual 11 de Agosto, pertencente a Rede Estadual de Ensino de Sergipe, na Diretoria de Educação de Aracaju. Essa instituição garante a transversalidade das ações da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino regular, assegura em sua proposta pedagógica oferta de SRM que atende todos seus EcD, além de laboratório de Libras e ambiente para o desenvolvimento do Currículo Natural Funcional para seus estudantes.

E em relação a espaço além da Sala Regular e Sala de Recursos Multifuncionais, a Lei nº 4.647/2015 aprovou o Plano Municipal de Educação – PME, que determina a “implantação de salas de apoio pedagógico para o atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TDA, TDAH, dislexia, etc.) com profissionais especializados nas diversas áreas a serem atendidas” (PMA, 2015, p. 7).

Compreende-se um direcionamento das políticas públicas que viabilize o acesso, a permanência e a participação dos EcD para construção de uma sociedade humana e inclusiva.

---

<sup>11</sup> É uma ciência de origem da Análise do Comportamento, fundamentada em dados de pesquisas básica e aplicada. Esta abordagem psicológica, que vem se destacando por sua eficiência em alterar comportamentos socialmente relevantes, através da redução de *déficits* comportamentais por meio do desenvolvimento de habilidades. Disponível em: <https://www.grupoconduzir.com.br/o-que-e-aba/>. Acesso em: 10 dez. 2022.



Com esta afirmação, permite-se conjecturar, a partir do Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 24), das observações da COESP e das escolas da RPMEA, a construção de SRM, “eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação- incluindo instalações, equipamentos e mobiliários- e nos transportes escolares, bem como as barreias nas comunicações e informações”. Além de disponibilizar instrutores, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam constante cuidado no cotidiano escolar.

Na Portaria N° 142/2019, em seu Artigo 11, no inciso VI, afirma que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização outros profissionais da educação como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente durante as atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Nesse sentido, no sistema de ensino municipal aracajuano, em 2022, foi disponibilizada para as escolas a função Cuidador/Apoio I. Sendo relevante também que o município priorize a contratação por concurso de profissionais da educação, como: intérprete/tradutor de Libras, prof. cegos- Braille e Soroban, Monitor/Apoio II, pois faz toda adaptação disciplinar na SR, visto que temos um público-alvo na RPMEA de estudantes com deficiência física, deficiência motora, deficiência auditiva e surdez, autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral e Transtornos globais do desenvolvimento.

Com esse direcionamento, indagou-se a respeito de como as técnicas se percebem diante do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência?

E1- necessidade grande de melhorar minha prática, se envolver com os processos, demanda de atualizações, as solicitações chegam rápido, o nível de prática, formação e legislação. Toda hora são requeridos algo, ou seja, formação de turma, proporções para reduzir outras, atualizações, colaboração a escola e a família.

E2- estudar, pesquisar coopera no sentido de melhorias, torna a vida do estudante mais participativa dentro da sociedade.

Ambas as entrevistadas reconhecem a relevância do engajamento em atualizações e estudos que fundamentem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva através das leis, decretos, portarias, diretrizes que as possibilite direcionar as ações e dúvidas da comunidade escolar em ofertar, disponibilizar e contribuir para a permanência e a qualidade do ensino para o EcD. É imprescindível entender que as falas das entrevistadas se pautam na

Resolução Normativa Nº 03/2017/CONMEA, no Artigo 8º que versa em seu Parágrafo único. “O encaminhamento dos alunos das escolas públicas municipais para as Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE ou aos Centros de Atendimento Especializado (CAEE) ficará sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju”.

Entre as demandas recebidas pela COESP das Unidades Escolares integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Aracaju estão as competências dessa coordenação, em que pressupostos básicos da Educação Inclusiva são relevantes. Para Ferro (2017) e Vitorino (2017), o ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais (adequação de seu espaço, dos equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na oferta de condições didáticas e pedagógica aos professores, visa o progresso na qualidade de ensino aos estudantes na escola.

Diante do exposto, indagamos: como é pensado o sistema educacional que forma os docentes do AEE? Constatamos neste trecho da entrevista quando E1 descreve, “*até o início do ano de 2022 a COESP organizava as demandas das formações a partir das necessidades das instituições escolares, atualmente foi repassado para o Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação (CEAFE) essa estruturação para formação*”. Lira (2015) em sua tese retrata que o processo de formação continuada na RPMEA teve início com os encontros de planejamento didático-pedagógico, depois de 1986 foi discussão de política pública e a partir de 1988 e 1989 começou a organização do “Programa Horas de Estudo”, com cursos de formação política.

Devido a tal sistema formativo, é importante entender o porquê da relevância da presença docente no processo de Formação Continuada de Educação Aracajuana. A Lei nº 1350, de 20 de janeiro de 1988, dispõe sobre a nova redação do Estatuto do Magistério do Ensino de 1º e 2º graus do município de Aracaju, aprovado pela Lei nº 1082, de 24 de setembro de 1985, institui em seu artigo 71 que,

Os professores cumprirão 50% do regime de trabalho em regência de classe, 12,5% à disposição das unidades de ensino ou da Secretaria da Educação do Município para estudos sistemáticos; e os 37,5% restantes em atividades extraclasse.

§ 1º As horas à disposição das Unidades de Ensino ou da Secretaria da Educação do Município para estudos sistemáticos deverão ser preenchidas com as seguintes atividades: Seminário, Simpósio, Encontros, Reuniões, Cursos e Atividades sistematizadas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essas orientações, o docente do AEE é lotado em uma escola municipal que tem SRM com carga horária de 20 horas em regência de classe, 4 (quatro) horas para as Horas

de Estudo interna ou externa à instituição escolar que leciona e a carga horária restante destinada às reuniões ou atividades sistematizadas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A Prefeitura Municipal de Aracaju, através da Lei nº 4.647, de 23 de junho de 2015, lançou o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), que apresenta objetivos e metas específicas, em diversas áreas do campo da educação, em consonância com o PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), considera em sua meta 4.3 [...] “fomentar a formação continuada de professores/as, em parceria com as IES, para atuarem no AEE nas escolas”. Ainda no mesmo seguimento evidencia-se na meta 16.4

promover e garantir a formação continuada dos professores [...] através de convênios firmados com instituições de ensino superior, da esfera pública quando se tratar da formação de profissionais de educação provenientes dessa esfera, considerando calendário e horário estratégicos para favorecer a participação desses profissionais.

Percebe-se então, a importância da formação continuada para qualificar o trabalho docente, orientando aos gestores as parcerias com as IES, com intuito de triangular a teoria-prática-interação entre as instituições que promovem o ensino inicial, a pesquisa e a extensão em seu eixo formativo, permitindo o desenvolvimento de habilidades e especialidade dos envolvidos para atuarem na Escola inclusiva.

Com intuito de fomentar saberes e contribuir com a educação Aracajuana, os professores da RPMEA receberam a tarefa de elaborar “Cadernos Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”. Segundo a notícia veiculada no site (PMA, 2020, s/p) da prefeitura, esse “momento no qual temos todos os professores discutindo as condições e as possibilidades de fazer a inclusão acontecer na prática”. Estes Cadernos são compostos por concepções de currículos, metodologia, avaliação, conjunto de temas específicos de cada nível de ensino, além do tema na perspectiva da inclusão e do AEE, elencando as Pessoas com Deficiência.

Outro procedimento da rede Municipal foi a parceria da formação e prática com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS). A parceria se firmou com a COESP e docentes do AEE da RPMEA. Nos últimos anos, desenvolveram o projeto Comunicação Alternativa para estudantes não verbais com EcD de algumas escolas da rede municipal, experiência entre a comunidade escolar e as pesquisadoras/profissionais de fonoaudióloga do GEPELC.

Na categoria formação docente perguntamos: a COESP tem relatório de gestão que especifica a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais? A técnica E1 relatou que “ *a coordenadoria deixou de assumir esse papel formativo e o Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação (CEAFE) está estruturando e buscando essa formação a partir das necessidades dos docentes e do sistema educativo, eles darão apoio externo para a formação do Programa Horas de estudo*”.

Esses direitos são elencados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ao apontar princípios de uma Educação Especial, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades, pautando a educação é direito de todos, sendo assim, atender estudantes com ou sem deficiência, considerando suas especificidades em aprender, a partir do ensino diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. Essa declaração foi relevante a nível internacional, nacional, regional e local, com uma pedagogia centrada na criança, além de apresentar direções, propostas e recomendações para a estrutura da Educação Especial.

#### 4.3 A Rota Formativa dos Docentes que Atuam na Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju: relatos dos professores

Esta subseção tem como objetivo relatar a rota formativa dos docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O levantamento de dados para a construção desse cenário se dá pela triangulação dos dados nas 24 escolas com SRM da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), e da observação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no departamento da Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP). Angariando, assim, informações no próprio campo pesquisado, sendo o levantamento proposto amparado pelos documentos disponibilizados pelas secretarias das escolas e pela COESP em análise no decorrer do processo.

Após aprovação do projeto de pesquisa, conferida por meio do Parecer Consubstancial nº 078603/2021, foi estruturado um cronograma com as atividades de campo. O Quadro 9, a seguir, registra a programação desta pesquisa.

Quadro 9 Programação de questionários de pesquisa de campo

ATIVIDADES DO CRONOGRAMA	DATAS-LIMITE				
	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
1.1 Definição/sensibilização	15, 17, 23, 27, 28	11, 12	---	---	---
1.2 Observação SEMED	---	6, 8, 13	---	---	---
1.3 Agendamento de consulta documentos	---	12, 15, 19	---	---	27
1.4 Observação ESCOLAS	---	1, 5, 6, 8, 20, 22, 26, 27, 29	16	---	
1.5 Assinatura TCLE	---	01, 17, 22	16, 23	---	18
1.6 Questionários PROFESSORES	---	11, 17, 22	16, 23	---	
1.7 Agendamento de entrevista SEMED	---	---	5 a 31	1 a 30	18

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

O cronograma de atividades da pesquisa, com as datas-limite propostas pela pesquisadora e a execução das atividades programadas relacionadas aos questionários semiestruturados, apresentados no Quadro 9, considerou a disponibilidade dos participantes, o cenário de tensão social, econômica e político-institucional de indefinições no ensino municipal em Aracaju e no Brasil, bem como a necessidade de definição urgente da pesquisa de campo no período pandêmico.

No primeiro momento, realizou-se o levantamento de dados da pesquisa de campo com uma observação na SEMED (Apêndice A). Após a visita à Secretaria Municipal de Educação, no setor da COESP buscou-se confirmar a identificação das escolas, com os dados de localização, equipe diretiva e contatos. A partir da obtenção desses dados, iniciou-se a etapa de solicitação aos diretores para uma visita às escolas que possuíam SRM a fim de observá-las.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26), a estratégia de observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas voltadas para a educação, porque “possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado [...]”. Em caráter motivador, as tomadas de decisão aqui narradas visam a promoção de uma melhor apresentação dos dados e melhor compreensão por parte do leitor, algo que acena positivamente para o rigor metodológico objetivado por este estudo.

O terceiro passo foi a seleção e sensibilização dos profissionais que atuam no AEE, que, quando procurados, voluntariamente, tornaram-se sujeitos participantes da pesquisa. Para qualificar o resultado e a forma de preservar suas identidades, foram atribuídos nomes

fictícios em ordem alfabética, seguindo a ordem de resposta dos questionários, garantindo, assim, o anonimato aos participantes.

Para construir saberes e compreender a construção deste estudo, foi utilizado o questionário numa configuração de quatro diferentes categorias temáticas como eixos de análise: (i) **perfil dos docentes** – informações pessoais relativas a idade, gênero e tempo de atuação na docência na Educação Especial na perspectiva inclusiva; (ii) a **formação inicial**, continuada e sua prática; (iii) a **educação inclusiva na abordagem institucional**, com o público-alvo atendido, a organização do atendimento, a relevância da prática docente; (iv) acerca do **Atendimento Educacional Especializado**, foi questionado se existiam algumas situações que interferiam no desenvolvimento do trabalho em SRM, quais as contribuições para o desenvolvimento do estudante com deficiência inserido na SRM, como também os principais desafios para operacionalizar o AEE.

A escolha para os docentes responderem ao questionário contribui para compreender informações de diferentes eixos, percepções, análises, atitudes e opiniões. Segundo Amado (2014, p. 19), a investigação é sempre mediada nas Ciências Humanas pelos valores do investigador e do investigado em interação e intercomunicação, e isso com o objetivo de transformação social e de autonomia da humanidade<sup>12</sup>.

Considerando a validação do instrumento de pesquisa, após levantamentos, leitura, análise, fichamento e elaboração do estado da arte (seção 2), foi elaborada a proposta de questionário, a qual foi submetida ao crivo da orientadora desta pesquisa, cabendo ajustes. Após a devida averiguação da orientadora, foram convidados 3 (três) doutorandos em Educação do PPED/UNIT para julgamento da pertinência de cada categoria, sendo as indicações acolhidas e tão logo adequadas ao instrumento em questão. Como continuidade da proposta, chamamos 3 (três) doutorandas em Educação do PPGED/UFS/Profissionais na área da Educação Especial em Sergipe, além dos membros do GPDACC, para aplicação do instrumental piloto; com isso, o questionário docente recebeu novo ajuste.

Após as etapas anteriormente citadas, foi construída uma proposta composta por 22 questões, 5 (cinco) abertas e 17 fechadas, destinadas a todos os professores. Em 11 de julho, os docentes foram convidados a participarem da pesquisa e responderem ao questionário realizado via *Google Forms*, que teve convite formal da pesquisadora ao sujeito pesquisado e uma apresentação do resumo referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual deveria ser assinado pelo participante. Os docentes foram convidados a

---

<sup>12</sup> Cabe salientar que, no início da pandemia de Covid-19, não sabíamos quando iríamos retornar a nossas atividades presenciais e contato social.

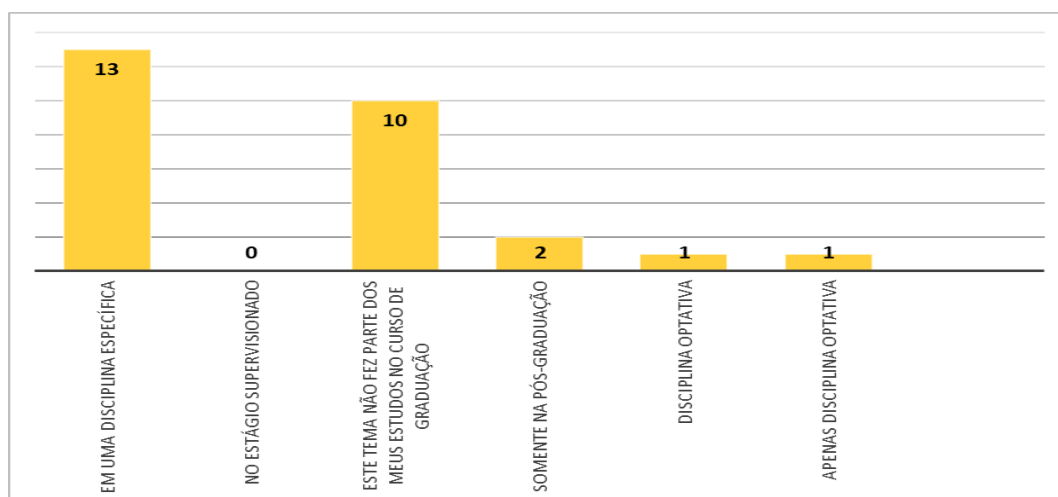
participarem via e-mail, mensagens individuais e grupo pelo canal de diálogo do aplicativo *WhatsApp*, tanto pela pesquisadora desta tese quanto pelas técnicas de referência da COESP.

Após o processo de coleta de dados, as informações foram condensadas a fim de se empreender a triangulação para análises subsequentes, uma vez que as quatro categorias citadas anteriormente trazem os universos utilizados para a construção da tese.

Depois de finalizada a coleta e iniciada a análise dos dados desta pesquisa, essa rota sobre a formação dos docentes que executam o AEE nas SRM da RPMEA levou à triangulação da segunda categoria de análise – Formação, haja vista que a primeira foi construída (rever a subseção 4.1).

A segunda parte da pesquisa se destinou a identificar se, na graduação do professor, existia conteúdo que abordasse a Educação Especial na matriz curricular do curso. Para sintetizar, os dados foram condensados no Gráfico 3.

Gráfico 3 Durante a sua graduação, você teve conteúdo que abordasse sobre a Educação Especial na matriz curricular do curso?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pelo autor (2022).

Quando foram questionados com relação aos conteúdos da graduação, se era abordada a Educação Especial na matriz curricular, foi registrado no Gráfico 3 que 13 (treze) docentes confirmaram a existência de uma disciplina específica; 10 (dez) docentes responderam que essa temática não fez parte do curso; 2 (dois) docentes responderam que tiveram como disciplina optativa; 1 (um) docente relatou ter feito um curso de AEE, e por fim 1 (um) docente afirmou que a temática sobre Educação Especial era toda voltada para o curso de Psicopedagogia.

Esse questionamento tem como objetivo compreender o saber docente em sua formação inicial, com o intuito de refletir que é na formação que a pessoa desenvolve suas habilidades e potencializa sua prática pedagógica com os EcD. A aprendizagem do professor é relevante no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moreira (1999), a aprendizagem é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específica.

Nesse sentido, ao buscar incorporar quais conhecimentos essenciais e heterogêneos os docentes foram adquirindo em seu processo formativo, indagou-se sobre Pós-Graduação na questão 5 do questionário, respostas apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 Você possui Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu? Se sim, qual (s) pós-graduação?

<b>Docentes que responderam o questionário</b>	<b>Respostas referentes ao item 5</b>
Abigail	Sim. <i>Lato sensu</i>
Ada	Psicopedagogia
Adriele	Gestão Educacional, Psicopedagogia e AEE
Alexandra	Lato Sensu 1- AEE e salas de recursos; 2- Alfabetização e Letramento; Didática e 3 -Metodologia do ensino superior
Alice	Psicopedagogia clínica e institucional
Ana	Psicopedagogia Institucional e Clínica(PIO X); Teorias do Texto(UFS); Especialização em Educação Especial/AEE ( UFCE); Didática do Ensino Superior (UNIT); Neuropsicopedagogia/em formação (RHEMA); Psicomotricidade/em formação (RHEMA)
Ariel	Libras e Educação inclusiva
Ava	Em Psicopedagogia Institucional e AEE
Berenice	Lato Sensu- Educação Especial e Inclusiva, AEE e Psicopedagogia. Stricto Sensu - Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (em andamento)
Dameres	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Débora	Sim. Psicopedagogia clínica e institucional. Especialização em AEE
Diana	Pós em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado-AEE
Diná	Atendimento Educacional Especializado- AEE
Else	Lato sensu: formação para o AEE pela UFC; Educação Inclusiva/Libras pela FAMA; ABA em andamento
Ester	Sim. Psicopedagogia Institucional e Clínica
Hagar	Atendimento Educacional Especializado
Inês	Psicopedagogia clínica e institucional; Neuropsicopedagogia e Educação especial
Isabel	Sim. Doutorado em biotecnologia
Lia	Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia institucional e clínica
Maria	Atendimento Educacional Especializado e Políticas Públicas
Marta	Educação Especial/ Surdez, AEE e Libras
Noemi	AEE, Psicopedagogia Clínica e Institucional
Rebeca	Sim. Psicopedagogia Clínica e Institucional e AEE e Educação Especial
Rute	Arte Educação e AEE



Sara	AEE, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia
Sophia	Mestrado em Educação. Especialização em AEE, em Neuropsicopedagogia e em Inclusão/Libras
Verônica	Lato Sensu

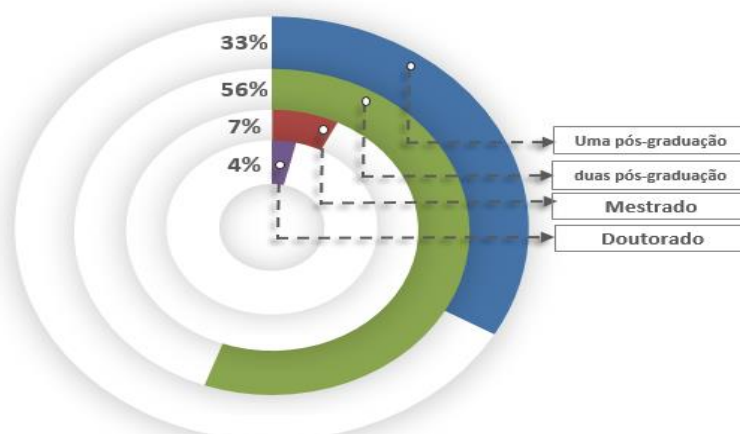
**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Os dados coletados nessa pergunta aberta acentuam que as participantes, na formação continuada, procuram em sua maioria adquirir os conhecimentos indispensáveis para atuar o AEE e incluir os EcD. Nessa direção analisamos que, como adultos, os docentes são heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos e vivem a realidade do cotidiano escolar.

Alguns se sentem motivados a aprender quando entendem as vantagens e os benefícios de um aprendizado; são independentes nas escolhas formativas e buscam qualificar sua ação sintonizados com o mundo dos seus estudantes.

Analisando os dados do Quadro 10, dos 27 docentes que atuam nas SRM da RPMEA, 24 têm especialização na área da Educação Especial, haja vista que, para atuar no AEE em SRM, o docente da Rede Municipal de Ensino ou na COESP/DEB deve ter formação continuada na área da Educação Especial, seja uma especialização ou um curso com carga horária mínima de 120h, segundo a Portaria nº 142/2019, no Art. 9º. Para sintetizar os dados da questão 5, o Gráfico 4 aponta o seguinte:

Gráfico 4 Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes da SRM



**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

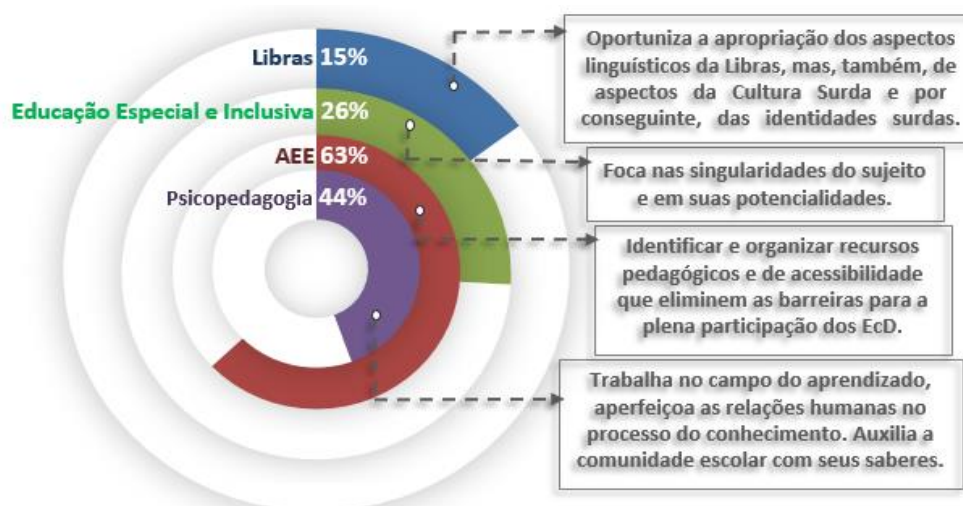
Visualizando essa síntese, refletimos que há qualidade na prática pedagógica no atendimento aos estudantes com deficiência em Aracaju, ao pensarmos que esses são profissionais preparados para exercer a função e contribuir de forma efetiva com os demais componentes da escola no sentido de disponibilizar o direito do estudante com deficiência.

Vale mencionar que, conforme a Resolução Normativa nº 03/2017/CONMEA, em seu Art. 13:

Os professores que atuam na Educação Especial/Inclusiva deverão ter como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, adquiridos em curso de especialização em Educação especial/Inclusiva e/ou em curso de aperfeiçoamento na área. (PME, 2017, p. 3).

Uma formação adequada e ampliada possibilita uma ação pedagógica eficaz, visto que o docente adquire habilidades para desenvolver suas funções profissionais. Nesta esteira de ideias e partindo do resultado da resposta da questão 5, realizou-se uma síntese das principais formações continuadas e quais habilidades são desenvolvidas em cada uma, conforme o Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 Habilidades adquiridas nas Pós-Graduações Lato Sensu



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

À análise dos dados condensados a partir das respostas à questão 5, está apresentada uma contraposição. Assim, delimitou-se:

- Todos possuem curso superior (graduação) em sua área de atuação, pelo menos uma especialização *lato sensu* em sua área e mestrado (pós-graduação *stricto sensu*);
- 11% (27 professores) possuem pós-graduação *stricto sensu* no nível de mestrado e doutorado em sua área de atuação ou não;
- Todos participam do Programa Horas de Estudo disponibilizado pela SEMED (DADOS DA COESP, 2022).

Essas características reforçam que a amostra é composta por profissionais em pleno exercício profissional, constatado o fato de que 89% dos participantes afirmaram não terem tido contato com alguma pós-graduação *stricto sensu*, e tão somente três dos casos indicarem ter acesso a nível mais elevado de formação.

No Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Aracaju, consta que é concedido aos/às professores/as um adicional em razão do aprimoramento por conclusão de cursos de atualização com carga horária de 120 horas, equivalente a 10% (dez por cento) sobre o salário base. Pelo curso de pós-graduação *latu sensu* na área educacional é concedido nesse nível o limite de 20% (vinte por cento), porém não é acumulativo, ou seja, o docente só poderá ter uma gratificação. Além disso, a pós-graduação *stricto sensu* a nível de doutorado não recebe gratificação, isto é, o docente ficará somente com os 20%, não modificando seu nível salarial.

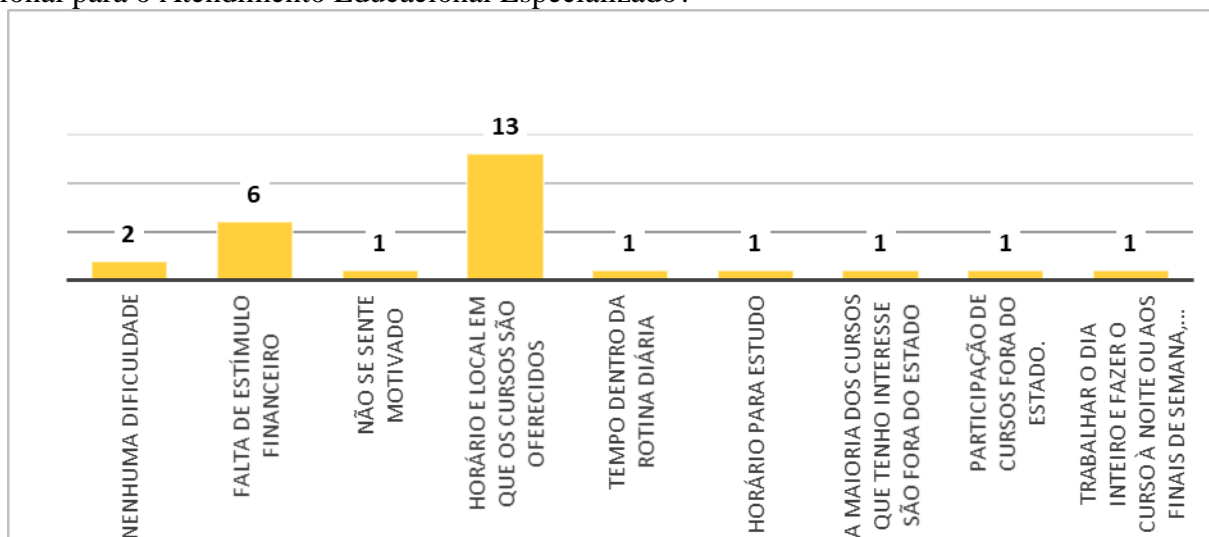
A pesquisa revelou que, apesar de os respondentes considerarem o plano de carreira um estímulo para cursar pós-graduação (nível de aperfeiçoamento), a proporção entre o número de especialistas e mestres/doutores é discrepante. Na amostra da presente pesquisa, aparece uma doutora e uma professora cursando o doutorado, cabendo ressaltar que não recebem pelos 4 (quatro) anos de aprofundamento de estudos que beneficiam na qualidade da prestação de serviço a toda a comunidade escolar, acadêmica, além das políticas públicas locais, regionais, nacionais e internacionais.

O Plano Municipal de Educação (PMA, 2015, p. 13), em sua meta 14, assegura “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir ao final de 10 anos aumento relativo em 50% no total de titulados mestres e doutores, garantindo a qualidade da formação”. Esses dados refletem que é preciso incentivar a inclusão em nível de pós-graduação *stricto sensu* para fomentar referenciais teóricos, saberes e pesquisas relacionados ao Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Aracaju, na Subseção VIII - Da licença para cursos e aprofundamento para estudos, em seu Artigo 157, dispõe que a “licença de que trata esta subseção será concedida por um prazo de 02 (dois) anos e meio”. Nesse mesmo período, foram liberados para aperfeiçoamento de curso, segundo o Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (Sindipema), 6 docentes entre os “10” pedidos.

Na nona (9) questão, perguntou-se sobre as dificuldades para atualização, estudo e formação profissional para o AEE. Com relação a essas dificuldades, são apresentadas as respostas dos participantes no Gráfico 6.

Gráfico 6 Qual a sua maior dificuldade para atualização, estudo e formação profissional para o Atendimento Educacional Especializado?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Os dados da questão 10 revelam que 13 docentes relataram que a maior dificuldade para atualização, estudo e formação profissional é o horário e o local em que os cursos são oferecidos pela SEMED. Nesses últimos três anos, a periodicidade e a frequência das formações continuadas do Programa Horas de Estudo estão incertas, em período de estruturação. Outros 6 responderam que falta estímulo financeiro, pois a realização de cursos de carga menor que 120h não proporciona adicional em seus rendimentos salariais. Como todos os docentes que executam o AEE têm pós-graduação, eles não recebem o adicional se fizerem cursos de atualização com carga horária de 120 horas. Ademais, 2 disseram que não têm nenhuma dificuldade, ao passo que 7 professores pontuaram os motivos das dificuldades.

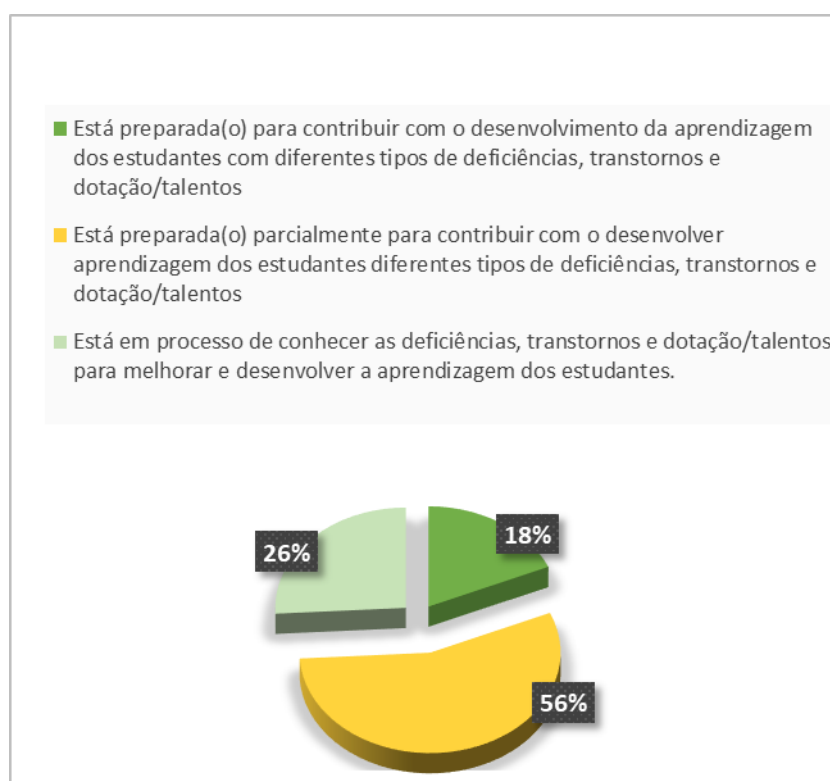
A luta por valorização do Magistério é intensa e contínua. O Sindipema (Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju), em mobilização coletiva dos professores da RPMEA, busca a efetivação do reajuste do piso salarial. De acordo com as notícias do sindicato, a política do Prefeito Edvaldo Nogueira de início insistiu em afirmar que não daria o reajuste, ou seja, reajuste zero. Entretanto, no início do ano de 2022, foi aprovado pelo Governo Federal um percentual de reajuste de 33,24%, o qual não foi passado para o corpo do magistério. Já em 2023, houve um reajuste de 15% em relação ao piso do ano de 2022. Nesse sentido, os docentes da RPMEA estão sem perspectiva de receber esses reajustes devido à posição do prefeito de Aracaju.

Entende-se que os docentes na rede pública estadual de Sergipe e municipal de Aracaju perderam vários direitos assegurados na legislação, o que os desmotiva e dificulta a busca por formação, pois, para terem um salário que lhes possibilite seu sustento e da família,

diversos docentes trabalham em mais de um lugar diariamente, impossibilitando a elevação dos padrões de qualidade educativa. Como nos diz Oliveira (2015, p. 69), “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Analisando como ocorre a relação entre a formação e o trabalho no AEE desses docentes, as respostas à questão 7 aparecem no Gráfico 7.

Gráfico 7 Com relação à sua formação e ao trabalho no AEE



**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Nessa mesma perspectiva de entrelaçamento formativo, as respostas elencadas dão conta de que cinco docentes, ou seja, 18,5%, se sentem preparados para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com diferentes tipos de deficiências, transtornos, talento/dotação. Um total de 15 professores, 55,56% do total dos respondentes, afirmam que estão preparados parcialmente para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos EcD. Já 7 declarantes, 25,9%, assinalaram que estão em processo de conhecer deficiências e talento/dotação para melhorar e desenvolver a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a Resolução Normativa nº 03/2017/CONMEA relata em seu Artigo 38 que a formação de professores para a Educação Especial processar-se-á em conformidade com o estabelecido na LDB, Artigos 59 (inciso III) e 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes.

Para que seja minimizada a lacuna das formações inicial e continuada a nível de pós-graduação e para ofertar o que preveem as atividades extra e formativas docentes da RPMEA no Programa Horas de Estudo, a COESP tem buscado proporcionar formação para esses docentes nos últimos três anos dessa pesquisa. O Quadro 11 registra a proposta do GT Neuroeducação para o II Ciclo de Encontros Formativos da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju no ano de 2022.

Quadro 11 Encontros Formativos da Educação Especial em 2020

DATA	TEMÁTICA	MINISTRANTES	PÚBLICO-ALVO
13/10	Diretrizes da educação especial para a rede municipal de ensino	Thaís Aragão Santana (“Coordenadora” da COESP)	Diretores, coordenadores e secretários
19/10	É possível ou não a inclusão no Ensino Regular	Kátia Regina Lopes Costa Freire (UFRN)	Docentes e coordenadores
26/10	Gestão de Processos Escolares	Monike Barbosa Andrade (FSLF)	Diretores, coordenadores, secretários e docentes

Fonte: COESP (2022); adaptado pela pesquisadora (2022).

O Programa de Formação Continuada da Educação Especial elaborado pela COESP tem como objetivo dialogar com os profissionais da escola que direta ou indiretamente estão envolvidos com os alunos público-alvo da Educação Especial. A formação do ano de 2020 foi ofertada no segundo semestre pela indefinição do momento da pandemia de Covid-19, quando houve a suspensão das atividades escolares em todo o país em decorrência do coronavírus, num cenário de incertezas em relação a quando as aulas poderiam voltar, fragilizando as formações nesse ano.

Essa formação, segundo a COESP (2022), tinha entre seus membros estruturantes um Coordenador adjunto (até dois) e a Comissão organizadora. Foram feitas parcerias entre a SEMED/COESP e profissionais e estudantes da pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, juntamente com os grupos de pesquisa NÚPITA/CNPq/UFS e GEPELC/CNPq/UFS, além de alguns profissionais da RPMEA. Essas formações tinham como objetivo apresentar as diretrizes da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino, com ênfase na importância do papel das equipes gestoras, assim como estratégias e ferramentas para alinhar

os processos no âmbito escolar através da gestão de processos. As formações ocorreram de forma remota/*on-line* no período da tarde.

Em 2021, a formação continuada buscou gerar reflexões a respeito das metodologias utilizadas para o atendimento das demandas específicas, abrindo, assim, novos campos de experiência no sentido de que houvesse maior fruição no processo de ensino e aprendizagem através da programação formativa da COESP. O Quadro 12 registra a Programação de Formação Continuada da Educação Especial em 2021, ofertada pela COESP.

Quadro 12 Programação de Formação Continuada da Educação Especial em 2021

DATA	TEMÁTICA	MINISTRANTES	PÚBLICO-ALVO	RESUMO
08/04	Mindfulness	André Brito	Prof. SR e SRM	O mindfulness é uma técnica de concentração que proporciona um estado mental de autocontrole em diversas situações do cotidiano.
23/04 e 07/05	O Lúdico no Processo Criativo e Interpretativo	Prof. Milton Coelho (COART/DEB)	Prof. SR e SRM	A oficina se propõe desencadear processos construtivos através da manipulação de materiais mais básicos, fazendo com que os alunos possam naturalmente se apropriar da linguagem.
21/05	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Profa. Ma. Walna Patrícia	Prof. SR e SRM	Lançamento e apresentação do caderno temático da Série “Cadernos Temáticos da Educação Especial”.
04/06	Encontro Formativo para Estudo de Caso: TEA	COESP	Prof. SR e SRM	Momento reservado para apresentação e discussão de casos específicos que necessitam de maior aprofundamento e análise a fim de darmos melhores encaminhamentos para os mesmos.
Junho	Mandalas: um importante instrumento terapêutico e integrativo.	Lucinha	Prof. SR e SRM	A mandala é uma atividade que traz foco e concentração, o seu uso é bastante diversificado, podendo ser aplicada de forma mais simples, como também em projetos bastante elaborados.
04/06	Encontro Formativo para Estudo de Caso: Deficiência Múltipla	COESP	Prof. SR e SRM	Momento reservado para apresentação e discussão de casos específicos que necessitam de maior aprofundamento e análise a fim de darmos melhores encaminhamentos para os mesmos.
02/07	Deficiência Múltipla (DM)	Profa. Rosa Carla	Prof. SR e SRM	Lançamento e apresentação do caderno temático da Série “Cadernos Temáticos da Educação Especial”.
01/10	Encontros e Encantos de Cada Conto/ Oficina de Contação de História	Profa. Coracy Schueler	Prof. SR e SRM	Para qualquer profissional humanizado a formação em contação de histórias agrega a este uma experiência valorosa e singular, melhorando significativamente a relação com o seu trabalho, com os seus alunos e com ele mesmo enquanto educador.

Continuação do <b>Quadro 12</b> - Programação de Formação Continuada da Educação Especial em 2021				
22/10	Deficiência Auditiva/Surdez	Técnica Marize e Convidado do Deli/UFS	Prof. SR e SRM	Lançamento e apresentação do caderno temático da Série “Cadernos Temáticos da Educação Especial”.
05/11	Encontro Formativo para Estudo de Caso: Deficiência Auditiva	COESP	Prof. SR e SRM	Momento reservado para apresentação e discussão de casos específicos que necessitam de maior aprofundamento e análise a fim de darmos melhores encaminhamentos para os mesmos.
03/12	Deficiência Visual	CAP	Prof. SR e SRM	Lançamento e apresentação do caderno temático da Série “Cadernos Temáticos da Educação Especial”.
17/12	Encontro Formativo para Estudo de Caso: Deficiência Visual	COESP	Prof. SR e SRM	Momento reservado para apresentação e discussão de casos específicos que necessitam de maior aprofundamento e análise a fim de darmos melhores encaminhamentos para os mesmos.
07/01/2022	Culminância e apresentação das experiências exitosas do Atendimento Educacional Especializado	COESP	Prof. SR e SRM	Amostra.

**Fonte:** COESP (2022), adaptado pela pesquisadora (2022).

Em 2021, ainda nos encontrávamos distantes socialmente devido à Covid-19; sendo assim, a Programação de Formação Continuada da Educação Especial foi desenvolvida de forma remota. Isso permitiu a muitos participarem dos encontros formativos, valendo destacar novamente a resposta à questão 9 sobre as dificuldades para atualização, estudo e formação profissional.

Além dos 13 momentos formativos em 2021, a COESP juntamente com o Departamento de Letras-Libras da UFS (DELI/UFS) ofertou cursos com a temática: “EDUCAÇÃO DE SURDOS”, com os seguintes subtítulos: o primeiro – Libras para os professores alfabetizadores; o segundo – curso de extensão – Libras como L2; o terceiro – curso de extensão – Ensino do Português escrito para surdos; o quarto – curso rápido de extensão – Necessidades pedagógicas de alunos surdos. O público-alvo seriam os docentes que atuam na SRM, gestores, coordenadores, DEB, professores regentes e professores bilíngues, além da comunidade escolar e dos familiares de estudantes surdos.



A proposta de formação continuada envolveu a maioria da comunidade escolar, permitindo entrosamento na equipe que forma a RPMEA na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Algumas formações colaboram com a saúde mental dos professores, ao passo que outras ajudam a compreender o fazer pedagógico através dos estudos de caso.

Ressaltamos pontos qualitativos nas formações ofertadas, entretanto, que o programa formativo seja sempre reavaliado e fomente melhorias da oferta de qualificação profissional. Quanto à composição da formação continuada ofertada pela COESP através da SEMED, os registros estão apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 Ciclo de palestra da educação especial 2022

<b>DATA/ LOCAL</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>MINISTRANTES</b>	<b>PÚBLICO- ALVO</b>
18/05 On-line: Meet	Inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista	Profa Perolina Souza Teles	Professores e coordenadores pedagógicos
30/05 On-line: Meet	Inclusão escolar do estudante com altas habilidades	Profa. Angélica Piovesan	Professores e coordenadores pedagógicos
06/06 On-line: Meet	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Ed. especial	Profa Monica Andrade Modesto (UFS)	Professores e coordenadores pedagógicos
20/06 Presencial- CCTECA	A importância da estimulação precoce na educação infantil	Profa. Lourdes Rhavenalla Costa Matos	Professores e coordenadores pedagógicos
04/07- Presencial- CCTECA	Avaliação na educação especial e inclusiva	Profo. Richardson Batalha de Albuquerque	Professores e coordenadores pedagógicos
13/07  On-line: Meet	Comunicação Alternativa para estudantes não verbais	Professoras: Andréa de Sá R. Nogueira; P Maria Eugênia M. Bahia e Rosemere de S. Novaes. Fonoaudiólogas Laila Bianca Me. Souza e Vera Lúcia de O. Ralin	Professores e coordenadores pedagógicos
18/07 On-line: Meet	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): desafios educacionais	Profa. Ana Valéria Lopes Correia Costa	Professores e coordenadores pedagógicos
19/09 On-line: Meet	Plano Educacional Individualizado - PEI	Profa. Elaine Sibaldo Torres de Lira	Professores e coordenadores pedagógicos
03/10 On-line: Meet	Adaptações curriculares de atividades e materiais pedagógicos	Profa. Denize da Silva Souza; Profa. Valdeci Josefa de Jesus Santos	Professores e coordenadores pedagógicos
17/10 On-line: Meet	Alfabetização de estudantes público-alvo da educação especial	Profa. Maria São Pedro Barreto Matos	Professores e coordenadores pedagógicos

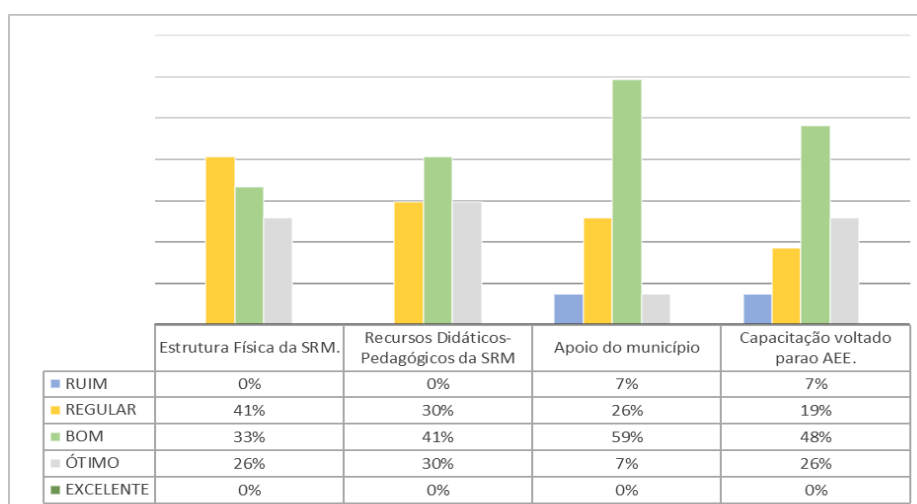
Continuação do <b>Quadro 63</b> - Ciclo de palestra da educação especial 2022			
31/10 On-line: Meet	Deficiência intelectual e currículo funcional natural	Profa. Ana Angélica P. de Azevedo; Profa. Maria Betânia G. de Almeida Costa	Professores e coordenadores pedagógicos
21/11	A importância do PPP e do Regimento escolar para a implementação da educação especial e inclusiva na prática diária das escolas	Prof. Rogério Tenório de Azevedo	Professores e coordenadores pedagógicos

**Fonte:** COESP (2022), adaptado pela pesquisadora (2022).

No ano de 2022, voltamos às aulas presenciais, entretanto com os cuidados propostos pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2022). Assim, as formações aconteceram de forma remota, contribuindo para a minimização de circulação de professores e, conseqüentemente, dos índices de contaminação.

Para além das expectativas e dos prognósticos da pesquisadora, previstos no cronograma deste estudo, dentro da categoria formação docente, a pergunta 10 do questionário objetivou verificar o grau de satisfação na instituição em que os docentes trabalham na Rede Municipal de Ensino de Aracaju diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, conforme apresentado no Gráfico 8.

**Gráfico 8** Qual o seu grau de satisfação na instituição em que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Aracaju diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência?



**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Os itens apresentados para coleta de informações visavam dialogar, de forma aproximada, a realidade que se acredita ser experienciada pelos docentes, vista pela pesquisadora deste estudo nas observações da pesquisa de campo, e a fala das técnicas da COESP, intuída em grande parte das respostas. Para as depoentes, a estrutura física da SRM

está entre regular e boa; algumas salas de recursos precisam de outro espaço para funcionar, visto que são minúsculas, algumas insalubres, com pouca iluminação e com níveis de acessibilidade deficitários.

Com relação aos recursos didático-pedagógicos da SRM, as docentes os situaram entre regular e ótimo, considerando-se que as escolas receberam da COESP, em 2021, alguns recursos que potencializaram a prática pedagógica docente na SRM. Entretanto, a RPMEA precisa investir em Tecnologia Assistiva, Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e materiais para estudantes com deficiência auditiva e visual. A Resolução Normativa nº 03/2017/CONMEA, em seu Artigo 19, enfatiza que as unidades de ensino, integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Aracaju, para oferta da Educação Especial, devem:

I - Identificar e elaborar recursos pedagógicos e definir estratégias necessárias ao Atendimento Educacional Especializado – AEE -, considerando as necessidades específicas dos alunos;

V - Estabelecer articulação entre os professores das classes comuns e os professores das Salas de Recursos Multifuncionais visando à gestão eficiente e eficaz de processo pedagógico. (PMA, 2017, p. 4).

Dessa forma, entende-se que o sistema de ensino, em seu *locus*, a escola, deve priorizar o acesso e a permanência dos EcD através de meios estruturais, formativos, sociais e materiais de acolhimento, ensino, aprendizagem, acessibilidade, diálogo, além de intervenções pedagógicas que proporcionem o seu desenvolvimento como ser humano e sua participação no mundo acadêmico.

A maioria das depoentes relatou receber o apoio do município para a execução do AEE. Já no que diz respeito ao grau de satisfação sobre formação voltada para o AEE na RPMEA, as docentes ressaltaram entre bom e ótimo, o que significa que o Programa Horas de Estudo está funcionando na rede.

Na Questão 8, quando se questionou sobre a formação docente e que tipos de deficiências, transtornos ou dotação e talento são frequentes na Sala de Recursos Multifuncionais em que o docente do AEE atua, constam como respostas o seguinte:

Os 25 respondentes relataram que a prevalência dos EcD na SRM são os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), ou seja, um conjunto de desordens intelectuais que engloba quatro condições, que são: 1- Transtorno do Espectro Autista; 2- Síndrome de Rett; 3- Psicose infantil; 4- Síndrome de Kanner. Em 2018, na quinta edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V), todas essas condições passaram a ser incluídas no Transtorno do Espectro Autista (TEA). A única divisão passou a

ser, então, os graus leve, moderado e severo” (NEUROSABER, 2018). De acordo com os dados desta pesquisa e da SEDUC, é perceptível que tanto na rede municipal de ensino quanto na rede estadual há a prevalência dos estudantes com Deficiência intelectual. Vale ressaltar no que, concernente ao acesso ao ensino superior, observou-se maior acesso de estudante com deficiência mental, auditiva e visual.

Assim, é fundamental o preparo formativo docente para possibilitar aos EcD uma aprendizagem significativa. Evidencia-se, então, a relevância de uma instituição inclusiva que atenda às contínuas necessidades dos alunos que surgem cotidianamente nas escolas, os quais também devem receber todo apoio adicional necessário (econômico, pessoal e estrutura física e mobiliária) para assegurar uma educação eficaz (OLIVEIRA, 2015).

As respostas nesta fase do estudo reforçam a importância da formação. Como relata Facci (2004, p. 74), “professores e alunos, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo ‘ensinar’ passa a ser substituído por ‘construir’”.

Assim, compreende-se a RPMEA como agente de uma política pública específica, a exemplo da inclusão, para além da educação, reconhecendo a importância de preparo do espaço formativo e de instituições inclusivas. Confirma-se, com isso, o que diz Mantoan (2004, p. 36) ao pontuar que a educação inclusiva é “uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas”, ou seja, uma modalidade de ensino para todos.

Na próxima seção dar-se-á continuidade aos resultados e discussões dos dados da pesquisa, dedicando-se à descrição da análise, com intuito de detectar por meio das entrevistas com as docentes que atuam no AEE, as dificuldades e as viabilidades do seu fazer pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais.

## **5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU**

Esta seção contempla o aprofundamento da pesquisadora nos procedimentos pedagógicos, avaliativos, diagnósticos na visão das técnicas da COESP, dos docentes da SRM, das observações nas 24 escolas com Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju e na Coordenadoria Operacional de Educação Especial, ocupar-se-á da Educação inclusiva –terceira e Atendimento Educacional Especializado quarta categoria (Apêndice H), derivada da análise dos dados sobre os desafios e possibilidades para efetivação da construção dos princípios norteadores de uma formação humana e inclusiva.

Nesse sentido, os itinerários da pesquisadora foram direcionados à busca de imagens expressos nos espaços e sujeitos da pesquisa. Este estudo foi germinado na metodologia de Estudo de Caso que “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos detalhados” (GIL, 2008, p. 57). Assim, enfatizamos que dessa forma se desenvolveu naturalmente e com riqueza de dados descritivos no contexto da pesquisa qualitativa nas vinte e quatro (24) escolas da RPMEA.

Ao demarcar a rota de pesquisa, foi dada a partida para determinar o caminho que foi trilhado. A proposta do projeto de pesquisa deste estudo iniciou-se no segundo semestre de 2021 e foi finalizada no segundo semestre de 2022, um ano de trajetória para arrematar e efetivar os objetivos aqui eleitos.

Assim, foram analisados os dados da SEMED, da COESP e das 24 instituições escolares inclusivas com Sala de Recursos Multifuncionais. A colaboração da equipe da COESP/DEB, das escolas, o CONMEA, da Coordenação de Informações Estatísticas e Gerenciais/SEMED e SEDUC em disponibilizar os documentos desejados, permitiram o aprofundamento deste estudo. A maioria dos documentos foram disponibilizados em uma pasta do *drive*, favorecendo a pesquisadora descrever de forma consolidada o objeto, que conforme detalhes na seção 4 e 5.

A terceira fase da pesquisa, ou seja, a pesquisa de campo, coletou os dados, a fim de responder à problemática e aos objetivos levantados na investigação; foram realizadas observações nos locais da pesquisa, coletas, análise e interpretação de fatos e fenômenos educacionais ocorridos na COESP e nas 24 instituições escolares inclusivas com SRM da RPMEA selecionadas para o estudo.

Para entender a observação feita na COESP é importante vislumbrar o roteiro (Apêndice A) que ponderou os seguintes aspectos: estrutura, histórico, parcerias institucionais

filantrópicas e externas, projetos desenvolvidos e dados dos profissionais atuantes na Educação inclusiva. A visita à COESP contribuiu para ampliar a pesquisa pelas informações e documentos disponibilizados no *drive* para a pesquisadora e seguir para o passo subsequente que foi solicitar a busca de dados nas instituições escolares.

Dessa forma, no dia 15 de julho de 2022, por meio de *e-mail*, (anexo a carta de anuência da SEMED) e informações sobre o projeto de tese aos representantes das Unidades de Ensino da RPMEA, o pedido para visitar os locais da pesquisa, com objetivo de coletar informações (Apêndice D) considerou os aspectos: espaço físico, equipamentos e materiais didáticos; documentos (leis, plano de aula, projeto político pedagógico, projetos inclusivos) e experiências formativas na escola e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju.

Os dados coletados e produzidos neste estudo foram tratados conforme descrito na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, Lei nº 13.709/2018 (BRASIL, 2018a), como também atendeu às prerrogativas do Comitê de Ética da Universidade Tiradentes. Diante do exposto, apontou a relevância das articulações entre a COESP e comunidade escolar enquanto elo de promoção da educação e inserção dos EcD na Escola Inclusiva. Guiou a pesquisadora a outras reflexões, expressas no terceiro objetivo específico, que conjecturou mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado, levando o estudo a debruçar o olhar para a construção da seção 5, com o intuito de rotear percursos que consolidem a formação humana e inclusiva.

### 5.1 O Olhar Avaliativo sobre a Educação Inclusiva na Sala de Recursos Multifuncionais

O objetivo desta subseção é descrever o percurso e a experiência vivenciada na coleta de dados, tendo como o foco a Educação Inclusiva nas observações feitas na Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP) por meio das perguntas respondidas pelas técnicas, nas Unidades escolares (pelos dirigentes) e do questionário respondido pelos docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), partindo das respostas sobre a educação inclusiva - terceira categoria de análise. A observação (roteiros dos Apêndices A e B) se fez relevante por ter como função descrever situações e elucidar ações e diálogos dos sujeitos da pesquisa presentes no estudo de caso.

Tendo em vista a análise dos dados nesta subseção, a primeira coleta de dados, ou seja, a observação na COESP (Apêndice A/B) lança o olhar sobre o trabalho da COESP com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ao adotar uma “política de diálogo e horizontalidade, contemplando a polifonia dos vários discursos produzidos pelos educadores envolvidos nos vários níveis de atuação da inclusão” (PMA, 2020, p. 20). Essa coordenação funciona nos dois turnos (manhã e tarde), com parceria intersetorial, com as redes de apoio entre saúde, educação e assistência social.

A estrutura da COESP tem o intuito de qualificar o serviço prestado nas unidades de ensino para Estudante com Deficiência (EcD), seja no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SRM seja na mediação do processo de ensino e aprendizagem na Sala Regular. No momento da pesquisa, nomeamos de E1 a técnica da COESP que estava respondendo pelo setor e colaborando com a investigação. Assim, perguntamos durante a observação se existia projeto de implantação de mais SRM. Segundo ela, entre os anos de 2021 e 2022 foram implantadas mais seis SRM e pretendia-se ampliar a oferta, entretanto o que “embarga são as condições estruturais das escolas em ter uma SRM”. Considerando essa fala, algumas instituições da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju com SRM precisam de ajustes como ampliação de espaço físico, melhora da ventilação, adaptações estruturais, ou seja, salas em que precisam ser revistas a acessibilidade arquitetônica, atitudinal, metodológica, programática e instrumental.<sup>13</sup>

Esta constatação corrobora com os estudos de Silva (2017) quando afirmou que para a educação inclusiva ocorra, são necessárias as bases sólidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, integrando a teoria e a prática na formação do indivíduo social e humano, tornando as escolas um ambiente para a aprendizagem de todos os estudantes, conforme pauta a CF 88, Art. 205, inc. III ao garantir o AEE aos EcD, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na ótica internacional, diversos países, entre eles o Brasil, não atinge o ensino básico universal para a Pessoa com Deficiência, negando o direito de acesso e permanência nas instituições escolares locais, e descumprindo um dos Objetivos de Desenvolvimento do

---

<sup>13</sup>Acessibilidades- arquitetônica/física: Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Atitudinal: Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Metodológica: Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Programática: Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas [...]. Instrumental: Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva)”. (BRASIL, 2013, p. 37).

Milênio (ODM 2<sup>14</sup>). Outro ponto adverso também ocorre, o impedimento da interação social que acontece dentro das escolas para o crescimento pessoal, social, emocional e intelectual, entre tantos outros fatores provocados pela não participação de uma criança, jovem ou adulto numa sala de aula regular.

Transcorrendo a coleta de dados, perguntamos aos gestores das Unidades Escolares se no período de 2008 - 2020 a escola desenvolveu algum projeto voltado para educação inclusiva, partindo do ponto que esse marco foi relevante para essa modalidade de ensino.

Segundo os depoentes, neste período os projetos foram elaborados a partir das demandas institucionais, 17 (dezesete) escolas os EcD foram incluídos nos projetos gerais, “nada específicos”, outras 7 (sete) instituições desenvolveram um projeto inclusivo cada uma, ou seja, projeto de psicomotricidade que visa a prevenção das dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação infantil. Outra intervenção foi formar a família, colegas de classe e professores conhecedores e usuário da Libras; encontramos em uma escola o projeto “Inclusão Digital para os Especiais” com Recursos da Escola, desenvolvido no ano de 2019, com intuito de apresentar o ambiente EDUVIRTUAL e desenvolver atividades através das noções básicas do Sistema Operacional Linux. Conhecemos o Projeto “Conectando JOD” que tem como objetivo trabalhar a potencialidade das tecnologias assistivas como instrumento da aprendizagem dos alunos. Outros projetos foram: “O trenzinho da acessibilidade”; o Projeto individualizado no contexto da SRM, Projeto *bullying*, Projeto em comemoração do dia internacional da inclusão, Projeto “Compartilhar saberes” e o Projeto “Olhar a diversidade”.

O intuito desta pergunta é conhecer as possibilidades da inclusão escolar através do levantamento de como esta sendo incluído os EcD nas escolas, existe o respeito pela sua singularidade! É relevante os projetos que promova condições plena de desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa.

Como Mantoan (2006) salienta que a escola afirma que os estudantes são diferentes ao matriculá-los, entretanto os igualam em conhecimentos no final do período letivo, se não seguirem um padrão são excluídos por repetência ou grupo de reforço e aceleração da aprendizagem. Se fazem projetos genéricos para igualar, entretanto, existe a possibilidade de proposta inclusiva que desenvolva tarefas diferentes para os equiparar em habilidades individualizadas, a exemplo de um torneio de futebol, nem todos podem participar com a mesma maestria se não tiver uma proposta metodológica inclusiva.

---

<sup>14</sup> ODM 2: Universalizar a Educação Primária. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3263&catid=](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3263&catid=). Acesso em: 10 jan. 2023.




Esta constatação corrobora com a PNEE (BRASIL, 2008) quando argumenta que é inegável que a construção de sistemas educacionais inclusivos, garanta escola para todos e de qualidade, implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Sendo assim, é importante que projetos específicos da educação inclusiva devam ser trabalhados e dialogados dentro das unidades escolares.

Com vistas a aprofundar a análise sobre as escolas inclusivas visitadas nessa pesquisa, apostamos na revisão de seus princípios e de suas missões em tornar todos sem distinções de protagonistas e suas diferenças, que a cada caminhar aconteça o aprendizado de todos da comunidade escolar.

Para explicar o cenário das 24 instituições escolares inclusivas é preciso mostrar ao leitor sua estrutura. Como podemos ver no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 Coleta de dados do Roteiro de Observação das Escolas

Nº	IMAGENS DAS FACHADAS DAS ESCOLAS	IDENTIFICAÇÃO	QUANTITATIVO GERAL		NÍVEIS DE COMPLEXIDADE DE GESTÃO <sup>15</sup> (QUANT. ESTUDANTES-2022. VER QUESTÃO 12 APÊNDICE B)
			AMBIENTE (VER QUESTÃO 13 APÊNDICE B)	PROFISSIONAIS DA COMUNIDADE ESCOLAR (VER QUESTÃO 15 APÊNDICE B)	
1		EMEF Sérgio Francisco da Silva	44 esp.	76 profissionais	1.095 alunos (Nível 6)

<sup>15</sup> “**Nível 1** Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada\*. **Nível 2** Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada\*. **Nível 3** Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada\*. **Nível 4** Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada\*. **Nível 5** Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada\*. **Nível 6** Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada\*”. (BRASIL, 2014, p. 6).

2		EMEF Dep. Jaime Araújo	30 esp.	74 profissionais	1.009 (Nível 6)
3		EMEF Otília de Araújo Macedo	34 esp.	58 profissionais	567 (Nível 5)
4		EMEF Oviedo Teixeira	56 esp.	101 profissionais	1456 (Nível 6)
5		EMEF Jornalista Orlando Dantas	31 esp.	29 profissionais	679 (Nível 5)
6		EMEF Santa Rita de Cássia	17 esp.	29 profissionais	1163 (Nível 6)
7		EMEF Marechal Henrique Teixeira LOTT	29 esp.	34 profissionais	232 (Nível 3)

8		EMEI José Garcez vieira	14 esp.	29 profissionais	265 (Nível 3)
9		EMEF Prof. Rachel Cortes Rollemberg	38 esp.	40 profissionais	413 (Nível 4)
10		EMEF Presidente Vargas	34 esp.	77 profissionais	692 (Nível 5)
11		EMEI Prof. Ana Luiza Mesquita Rocha	29 esp.	32 profissionais	260 (Nível 3)
12		EMEF Pres. Tancredo Neves	26 esp.	57 profissionais	557 (Nível 5)
13		EMEF Oscar Nascimento	21 esp.	19 profissionais	146 (Nível 2)

14		EMEF D. José Vicente Távora	55 esp.	48 profissionais	560 (Nível 5)
15		EMEF José Conrado de Araújo	53 esp.	78 profissionais	1055 (Nível 6)
16		EMEF Pres. Juscelino Kubitschek	58 esp.	92 profissionais	1305 (Nível 6)
17		EMEF Artur Bispo do Rosário	29 esp.	32 profissionais	332 (Nível 4)
18		EMEI Prof.ª Aúrea Melo Zamor			
19		EMEF Papa João Paulo II	39 esp.	51 profissionais	990 (Nível 5)
20		EMEF Laonte Gama	53 esp.	93 profissionais	1024 (Nível 6)



21		EMEI Dr. José Calumby Filho	26 esp.	36 profissionais	278 (Nível 3)
22		EMEF Elias Montalvão	47 esp.	41 profissionais	583 (Nível 5)
23		EMEF Tenisson Ribeiro	28 esp.	43 profissionais	450 (Nível 4)
24		EMEF Prof. Florentino Menezes	26 esp.	39 profissionais	567 (Nível 5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

### Descrição das imagens da primeira coluna, fachadas das escolas, do quadro 13.

a) **Descrição de imagem 1:** figura retangular. À esquerda muro branco, na parte superior nome da escola ilegível. Colado ao muro, parede branca com pintura colorida de brincadeiras e telhado marrom. Ao lado, corredor de acesso as dependências e à direita, muro branco com portões de ferro azul.

b) **Descrição da imagem 2:** figura retangular. Grade de ferro e portão amarelo. Parte interna, entrada de cimento ladeada por canteiros com plantas de tamanhos médio. Fachada principal com porta de ferro amarelo, à esquerda parede branca com janelão de blindex e grade de ferro amarelo. À direita parede de muro baixo e grade de ferro amarelo. Parte superior bege, tendo a esquerda uma placa branca ilegível e acima da placa, “DE ENSINO FUNDAMENTAL DEP. JAIME ARAÚJO” em letras cinza.

c) **Descrição da imagem 3:** figura retangular com parte superior de um carro branco estacionado ao lado da calçada. Por trás do carro, muro alto dividido na horizontal, tendo na parte inferior, pintura com fundo azul, várias imagens coloridas do sistema planetário e a cabeça de uma criança negra, cabelos pretos divididos ao meio e presos com elásticos coloridos. Parte superior do muro pintada de bege. Afixada próximo ao portão de entrada, placa branca tendo à esquerda, o símbolo oficial do governo municipal de Aracaju e à direita, o nome da escola ilegível. No lado direito, portão de entrada com uma mulher em pé, de costas e olhando para dentro da escola.

d) **Descrição da imagem 4:** figura retangular. No lado oposto, uma lixeira verde com entulhos ao lado. À frente, calçada de acesso à entrada da escola com portão amarelo, tendo acima, sustentado por colunas revestidas de azulejos azuis, o nome da escola ilegível. À esquerda do portão, muro com partes brancas, outras com azulejos e outras com grades amarela. À direita segue o padrão. Ao fundo, prédio branco com telhado marrom, sobressaindo à esquerda um anexo com a frente colorida.

e) **Descrição da imagem 5:** figura retangular, da esquerda para a direita, coluna azul, portão largo, amarela com entrada principal aberta. Afixada na parte superior do portão, faixa branca, tendo a esquerda o símbolo oficial da prefeitura municipal de Aracaju e à direita em letras preta, o nome da escola ilegível. Na

sequência, coluna azul, parede branca na parte inferior, basculantes na parte superior amarelo. Parte do telhado com madeiras e telhas marrons em evidência.

f) **Descrição da imagem 6:** figura retangular. Calçada desnivelada com uma rampa para usuário de cadeiras de rodas no portão de acesso. Muro rosa. Acima do portão de acesso, placa branca com o nome da escola ilegível. Ao fundo, parte da estrutura em cobogós e telhado.

g) **Descrição da imagem 7:** figura retangular. Imagem de muro bege. Coluna azul, desnivelada à esquerda, ultrapassando a altura do muro com o nome da escola ilegível, sustentada à direita por uma coluna bege. Entre as colunas, portão de entrada branco. Muro lateral bege com portão largo ao meio. Ao fundo, prédio cinza.

h) **Descrição da imagem 8:** figura retangular, tendo na entrada do portão, canteiro com poste de iluminação e grama verde. À esquerda e à direita do portão de entrada, muro baixo com grades bege intercaladas por colunas vermelhas. Ao fundo, prédio bege com janelas vermelha, tendo quatro à direita e quatro à esquerda. Ao centro do prédio, entrada principal. Na parte superior estrutura bege que dá acesso ao telhado.

i) **Descrição da imagem 9:** figura retangular com imagem de uma parede bege. Centralizada na parede, placa branca ilegível. Acima, Prof. Rachel com letras grafadas cinza, as demais palavras ilegíveis. Parte superior, telhado marrom. À direita, sequenciando a parede, muro bege, baixo, tendo na frente, parte de um canteiro com uma árvore ultrapassando a altura do telhado.

j) **Descrição da imagem 10:** figura retangular, tendo a frente, poste de iluminação, pintado na parte inferior de verde e a superior cinza. Portão de entrada amarelo, sustentado em colunas bege, ligadas a muros baixos com grades azul à esquerda e à direita também. Ao fundo, prédio bege com porta de entrada larga amarela, ladeada por colunas azul e com janelas cinza à esquerda e à direita, protegidas por grades amarelas. Parte superior bege, com duas colunas azul à esquerda e duas à direita, tendo ao centro o nome da escola ilegível. Acima da parte superior, à direita, imagem da caixa d'água.

k) **Descrição da imagem 11:** figura retangular. Imagem de duas colunas azuis centrais sustentando o telhado de telhas marrons. Ao fundo, à esquerda, parede pintada na parte inferior cinza e na parte superior bege, tendo um banco de madeira e parte de um cartaz com imagens de crianças e mensagem ilegível. Ao centro, grade de entrada azul e à direita parte de uma parede colorida com imagens. Ao fundo do portão, duas cadeiras, uma à esquerda e outra à direita e um corredor comprido sustentado por colunas azul.

l) **Descrição da imagem 12:** figura retangular, tendo grama na frente e uma calçada na cor verde à direita. Parede grafitada à esquerda com predominância do azul e rosa e uma placa branca com nuances azul na parte superior com o símbolo oficial da prefeitura de Aracaju e a escrita ilegível. À direita, parede branca com imagem e uma luz projetada na mesma encobrendo a imagem.

m) **Descrição da imagem 13:** figura retangular, tendo na frente uma calçada de acesso ao portão de entrada da escola com um toldo azul. À esquerda, muro bege, com rodapé na verde e com pinturas coloridas de crianças, flores e uma escola. Na parte superior do muro, com letras azuis “EMEF Oscar Nascimento”. À direita parte do muro bege, rodapé verde e desenho de uma árvore colorida, com flores na parte inferior. Por trás do muro, à esquerda, na sequência, três mastros para hasteamento de bandeiras e uma árvore comprida, ultrapassando o telhado. Ao fundo, à esquerda estrutura de uma casa de dois pisos com quatro janelas no primeiro piso gradeadas, placa branca entre o primeiro e o segundo piso ilegível. No segundo piso, à esquerda, quatro janelas gradeadas e telhado inclinado da esquerda para a direita, sobrepondo o telhado da direita, rebaixado e com duas janelas abaixo, gradeadas.

n) **Descrição da imagem 14:** figura retangular com entrada de acesso à escola, com imagens de canteiros com grama verde à esquerda e à direita. À esquerda, entre os canteiros, banco branco par sentar e à direita, estrutura de um poste. Ao fundo, prédio branco com portão de entrada. À esquerda, saindo da coluna azul, parede branca com nuances azul e coloridas centralizadas na horizontal. À direita do portão, coluna azul e três janelas. Acima do portão, na horizontal, placa branca com escrita ilegível.

o) **Descrição da imagem 15:** figura retangular. Ao fundo, prédio com telhado desnivelado azul, com estrutura de uma casa, bege na parte superior com o nome da escola ilegível azul e cinza. Parte inferior cinza. À esquerda, duas janelas e um portão à direita da parede. Na frente, duas motocicletas estacionadas à esquerda do portão. Na parte central, muro branco rebaixado e na parte superior com grades amarelas e portão de acesso aberto. À esquerda da calçada, um lixeiro azul e à direita, parte de um carro branco.

p) **Descrição da imagem 16:** figura retangular, com parede bege, tendo à esquerda a imagem de Paulo Freire dentro de um quadro com bordas vermelha e acima a grafia “E.M.E.F. Pre. JK”. Ao redor da imagem, símbolos coloridos azul e vermelha. Na sequência, uma porta fechada amarela e logo depois, parede bege. À direita, porta aberta e parte de uma parede bege. Acima da parede, teto de laje com duas luminárias. Na frente das portas, chão de cimento.

q) **Descrição da imagem 17:** figura retangular, tendo ao fundo prédio verde, portas e janelas vermelha e com telhado marrom. Na frente do prédio, árvores de tamanho médio e grande. Ao redor do prédio, muro baixo azul e verde e com letras brancas “EMEF ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO”. Na frente do muro, calçada com alguns matos verdes circundando e rua de paralelepípedo.

- r) **Descrição da imagem 18:** figura retangular, tendo ao fundo prédio de telhado e suporte de sustentação cinza. Colunas branca divididas por vários basculantes. Ao redor do prédio, muro branco, de altura média com a grafia “EMEI PROFª ÁUREA MELO ZAMOR”, em letras pretas. À direita, símbolo colorido com o nome Aracaju em letras vermelha.
- s) **Descrição da imagem 19:** figura retangular, tendo ao fundo um prédio com janelas coloridas e telhado marrom. À esquerda, telhado marrom no formato de triângulo em evidência, sustentado por coluna verde à direita, com placa branca abaixo do telhado com o símbolo da prefeitura de Aracaju e o nome “Escola Municipal de Ensino Fundamental”, com a sequência do nome ilegível. Abaixo da placa, da esquerda para a direita, metade de um portão, parede bege com figuras amarela de uma menina e um menino. Duas motos estacionadas na frente e um pequeno jardim ao lado das motos.
- t) **Descrição da imagem 20:** figura retangular, tendo ao fundo prédio com três cores na horizontal, com portão amarela ao meio, sendo branco na parte inferior, amarelo no meio e azul na parte superior com nome ilegível grafado branca e a lateral direita do prédio azul. Na frente, rampa de acesso à direita, ao portão central. A rampa possui três degraus e corrimão amarelo.
- u) **Descrição da imagem 21:** figura retangular tendo ao fundo prédio branco com telhado na figura de triângulo amarelo, com placa branca ilegível, sustentado por duas colunas amarelas. Centralizado, portão cinza, tendo à esquerda, parede branca, com cobogós cinza, basculante e o rodapé azul. À frente da parede, banco para sentar. À direita do portão, parede branca com cobogós, rodapé azul. Afixado no cobogós um cartaz ilegível. À frente, jarro com planta e ao lado, banco para sentar. Acima do banco, janelão entreaberto e gradeado.
- v) **Descrição da imagem 22:** figura retangular, tendo ao fundo prédio branco com nuances azul. Na parte superior, placa branca afixada e ilegível, à direita. Na frente, à esquerda, parte de um portão amarelo, centralizado, um portão azul e na lateral, segundo portão azul.
- w) **Descrição da imagem 23:** figura retangular, tendo ao fundo um prédio com a parte superior azul, uma linha divisória na horizontal amarela e a parte inferior bege. À esquerda, parte das folhas de uma árvore e parte superior de um portão amarelo. À direita, duas colunas e na parte superior uma placa branca ilegível, abaixo, parte de uma parede com cobogós e ao lado, “Sejam bem-vindos”, vermelho.
- x) **Descrição da imagem 24:** figura retangular, tendo ao fundo duas árvores. Na frente, portão de entrada azul. À esquerda, muro bege com nuances na vertical azul e grafado azul “EMEF PROF. FLORENTINO MENEZES”. À direita do portão, muro bege, caixa de energia afixada e nuance na vertical azul. (Audiodescrição realizada por Ana Cláudia Sousa Mendonça e consultoria de Lucas Aribé, 2023).

Analisando o roteiro de observação das escolas, pôde-se constatar que 4,16%-1 (uma) escola, está no nível 2 <sup>16</sup>(4,16%), com matrícula de 146 estudantes, funciona nos 2 (dois) turnos, com o Ensino Fundamental, anos iniciais, do 1º ao 5º ano, oferta o AEE, com 2 (dois) profissionais para administrar a instituição pelo seu porte. Cerca de 25%- 6 (seis) escolas, está no nível 3, essas instituições disponibilizam formações pedagógicas internas conteúdos que contemplam a educação inclusiva, a relevância da integração da comunidade escolar e saúde, palestra sobre atividades acessíveis, palestras para professores e cuidadores, encontro/roda de conversa com as famílias, compartilhando saberes, Elias Gentil-olhar a diversidade, semana da acessibilidade e projeto *bullying*.

No nível 4 destaca-se 8,35%- 2 (duas) escolas, uma atende estudantes da Creche e Educação Infantil, a segunda escola seu público-alvo é da Educação Infantil ao Ensino fundamental- Anos iniciais e finais como etapa de conclusão. Foram ainda visitadas nessa

<sup>16</sup> “Nível 1 Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais\*. Nível 2 Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais \*. Nível 3 Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas\*. Nível 4 Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA\*. Nível 5 Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA\*. Nível 6 Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada\*”. (BRASIL, 2014, p. 6).

pesquisa 8 (oito) escolas de grande porte, 33, 33%, com demandas em sua maioria em 3 (três) turnos de trabalho, com um quantitativo expressivo de estudantes e necessidades de mais profissionais de gestão para atender a comunidade escolar.

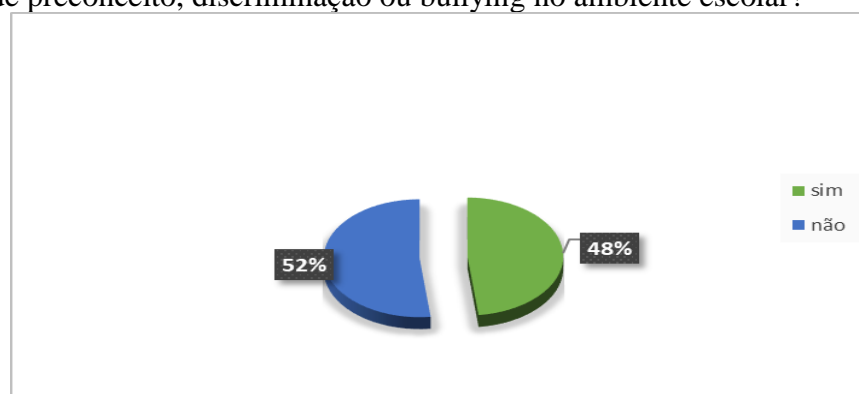
Na RPMEA 7 (sete) instituições apresentam complexidade de gestão de nível 6 essas respondem por 29,16% das matrículas, são escolas de maior porte, atendem diversas comunidades circunvizinhas e precisam de mais suporte da secretaria no atendimento aos EcD.

Vale lembrar que na SRM são atendidos os estudantes com deficiência, transtornos, dotação e talentos, ou seja, nem todos os estudantes públicos-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva tem o AEE e acompanhamento individualizado dentro do seu processo de aprendizagem, entretanto é fundamental o olhar sensível de todos os que compõem a educação inclusiva para atender e construir juntos uma vivência comum, em complacência de todos.

Para ampliar o cenário relatado nas observações da COESP/SEMED e escolas, trouxemos alguns relatos dos docentes dentro da terceira categoria de análise sobre a Educação Inclusiva. O critério adotado visa refletir sobre o dever do Estado, da família, da sociedade e da comunidade escolar em garantir um ambiente de aprendizagem saudável, sem traços de violência, negligência ou discriminação <sup>17</sup> à pessoa com deficiência.

Partimos desse critério para elaborar a pergunta do Gráfico 9 aplicada no questionário aos docentes da SRM.

Gráfico 9 Ao atender os estudantes público-alvo do AEE, percebe se eles sofrem algum tipo de preconceito, discriminação ou bullying no ambiente escolar?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

<sup>17</sup> Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2 “a”). (GUATEMALA, 1999).



Na questão 13, chama a atenção que os EcD sofrem preconceito, discriminação e *bullying* no ambiente escolar. O índice de responsividade foi que 48% dos estudantes são discriminados e 52% não são afligidos pelo diferencial exclusivo. Entender o fato de que nas instituições da RPMEA o nível de discriminação é muito alto, essa problemática que há séculos perpetua no espaço escolar, precisa do olhar sensível de todos para que seja sanada.

Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5 garante o direito à igualdade, sem exclusão. Neste sentido, destacamos o direito à educação de forma plena e participativa, entretanto, o EcD que sofre ato de violência como o preconceito, discriminação e *bullying* perde a liberdade de ir e vir no espaço escolar sem receio de ser abordado.

Estas violências contra as pessoas com deficiência não é um problema da escola em si, mas da sociedade brasileira que é marcada por uma alterofobia (fobia à alteridade). Assim sendo, o preconceito é mais um elemento, um sintoma, da sociedade que enfrentamos na escola, enquanto instituição que, em nossa visão, na forma como estamos tentando fazê-la, é um elemento fundamental à construção de uma democracia radical.

Para propiciar aos estudantes sua permanência na escola de maneira saudável ressalta-se que a Prefeitura Municipal de Aracaju (2015, p. 3), no Plano Municipal de Educação, meta 2.4 trata em “promover o fortalecimento de ações preventivas às situações de discriminação, preconceitos e outras formas de violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as) e dos profissionais da Educação”. Essas ações devem ser incluídas no Projeto Político Pedagógico das escolas e aplicadas em todo ano letivo ou a cada bimestre, a depender da necessidade da instituição.

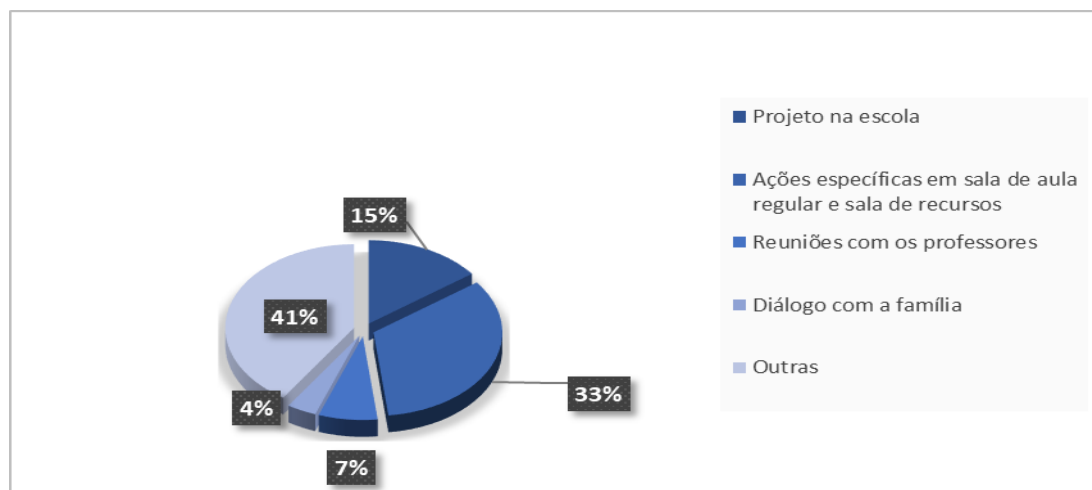
Para que ocorra a proteção aos EcD a sociedade civil, a família, os órgãos públicos de assistência devem integrar a comunidade escolar e dar suporte na integração e inclusão dos estudantes com ou sem deficiência no ambiente escolar. Como assegura em sua dissertação Ferro (2017, p. 85).

A escola é para todos deve ser a concepção inequívoca da comunidade educacional, um lugar para educar alunos com deficiências e não apenas para prover oportunidades para sua socialização. Nesse ambiente, deve-se ensinar esse aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola.

A reflexão de Ferro nos leva a pensar que ao desenvolver projetos e estratégias de sensibilização para aceitação das diferenças e diversidade na comunidade escolar, as pessoas que fazem parte dessa comunidade levarão essa acolhida ao longo da vida. Assim, com vistas

a promover maior celeridade às análises desse estudo e pensando nos mecanismos legais que objetivam garantir o exercício de direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade com as demais pessoas, demos continuidade com a questão 14, perguntamos no Gráfico 10,

Gráfico 10 Quais estratégias são utilizadas para minimizar o preconceito, a discriminação ou bullying no ambiente escolar dos EcD atendidos pela SRM?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Analisando as respostas das depoentes e as observações feitas nas escolas foi perceptível que somente 15% desenvolvem projetos que buscam minimizar o preconceito e discriminação, o que traz prejuízo social, pois os estudantes que sofrem violência e sem uma proposta de intervenção por parte dos gestores, professores e funcionários da escola tendem a abandonar os estudos.

Na rede municipal entre 2020 e 2021, a taxa de abandono oficial caiu de 1,4% para 0,2%, através do Busca Ativa Escolar, projeto da UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). Essa busca traz o estudante de volta para a escola, mas como ele é recebido? Existe uma receptividade e proposta interventiva para retomada aos estudos? Como professora da rede pública saliento que o acolhimento e retorno do estudante ao ambiente escolar precisa ser melhorado.

Com relação às ações específicas em sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais, as depoentes declararam que desenvolvem diálogo nos espaços onde o estudante aprende, 33% usa estratégias para minimizar a discriminação de maneira individualizada, mas pensamos: e nos outros espaços da escola o EcD é respeitada e garantida

a sua integridade física? É fundante que toda a comunidade escolar compreenda e respeite a singularidade de cada pessoa com ou sem deficiência.

No mais, outra estratégia utilizada são as reuniões com os professores para dialogar sobre o processo inclusivo, sua relevância para sociedade, assegurando os direitos dos EcD e planejando ações para sanar/reduzir o preconceito e discriminação no ambiente escolar. De acordo com Glat e Nogueira (2002, p. 27) “orientar o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, beneficia tanto o aluno com necessidades especiais, mas, de uma forma geral a educação escolar como um todo”. Nessa perspectiva, o docente dimensionará seu papel transformador da realidade em que atua levantando a “bandeira” da escola inclusiva.

Nessa questão, os professores afirmaram que dialogam com os familiares, ou seja, 4% relatam sobre essa problemática enfrentada pelas PcD, no seio da família eles são discriminados, são denominados por diversos nomes pejorativos, reverberando o comportamento no contexto escolar. Levou-me a lembrar de uma genitora ao matricular seu filho na SRM, ela solicitou que este participasse do AEE, mas que ninguém soubesse que ele estava na sala dos “doidinhos”, não é somente os EcD que sofrem preconceito ou *bullying*, mas também os professores do AEE e o próprio espaço são discriminados por muitos.

Com este feedback, a pesquisadora, ciente de que existe uma prática recorrente, volta seu olhar para as respostas obtidas neste mesmo questionamento em que os docentes ressaltam outras estratégias, porém sem descrever quais são, faz-nos pensar em diferentes situações sobre o preconceito nas instituições escolares. A resistência em incluir os EcD nas classes regulares e no AEE de forma efetiva, desconsiderando a história da educação inclusiva retratada por autoras como Alves (2016), Mantoan, (2003, 2006) e Souza (2017) que promovem esforços para que o estudante possa ter seus direitos de acesso ao ambiente escolar e a conteúdos adequados às suas limitações.

Nesse contexto, adequamos a pergunta 16 (dezesseis) com a análise do texto questionamos as docentes os aspectos relevantes para que a Educação Inclusiva/AEE se torne efetiva nas instituições escolares. A resposta pode ser representada pela descrição do Quadro 15 na próxima lauda,

Quadro 15 Liste dois (2) aspectos que acha relevante para que a Educação Inclusiva/AEE se torne efetivo.

<b>DOCENTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO</b>	<b>1 ASPECTOS</b>	<b>2 ASPECTOS</b>
Abigail	Participação da família	Trabalho mais efeito no ensino regular
Ada	Acesso a terapia	Capacitação para os professores do ensino regular
Adrielle	Envolvimento de toda comunidade escolar	Compromisso das famílias
Alexandra	Apoio da família	Trabalho mais integrado entre o professor da sala regular e o professor do AEE
Alice	Formação continuada	Recursos específicos para cada tipo de SRM
Ana	-----	-----
Ariel	Inclusão	Relação humana
Ava	Respeito ao limite e tempo de cada aluno	Trabalho individualizado
Berenice	Formação continuada do professor	Envolvimento de toda a comunidade escolar
Damares	Apoio da família	Acompanhamento dos alunos pelos sistemas de saúde e de assistência social.
Débora	Uma rede de apoio atuante nas terapias voltadas aos alunos	Parceria com os professores da SR
Diana	Respeito as diversidades pedagógicas (pois cada docente de sala trabalha como sabe e pode)	Expandir a parceria com docentes, equipe pedagógica, família e atividades multidisciplinar (com profissionais da saúde, TO, fisioterapeutas e neurologista)
Diná	Avaliação das necessidades/potencialidades do aluno	Trabalho colaborativo entre escola, família e demais profissionais.
Else	Avaliação pedagógica consistente, registrada de cada aluno	Elaboração de objetivos, metas curtas, progredindo aos poucos, levantamento/construção de materiais funcionais para atingir os objetivos e metas.
Ester	Considerar as singularidades de cada aluno, com foco em suas potencialidades	Trabalho em conjunto com a família
Hagar	-----	-----
Inês	Compromisso de todos	Investimento no profissional e estrutural e na formação continuada
Isabel	Família e escola	-----
Lia	Necessidade que o município disponibilize um centro de atendimento	Acompanhamento com diversos profissionais que atendam essas necessidades

Maria	Maior engajamento dos professores da sala regular no processo de adaptação das atividades	Reconhecimento dos pais da necessidade de participação efetiva dos filhos nas aulas da SRM
Marta	Frequência	Recursos didáticos pedagógicos
Noemi	Inclusão de fato com apoio do estudante em sala de aula	Maior sensibilização com o corpo docente das redes
Rebeca	-----	-----
Rute	-----	-----
Sara	Acessibilidade física	Disponibilidade de cada professor em entender as diferenças, necessidades e funcionalidade de cada aluno.
Sophia	Condições de trabalho	Formação adequada
Verônica	-----	-----

**Fonte:** Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Nas descrições feitas pelos docentes sobre os aspectos para efetivação da educação inclusiva/AEE confirmou-se a necessidade de formação continuada e parcerias dos docentes da Sala Regular e Sala de Recursos Multifuncionais, família e toda comunidade escolar, recursos didáticos, inclusão e rede de apoio aos EcD. Estes foram os aspectos mais citados pelos docentes que coadunam com a perspectiva da parceria, apresentada neste trabalho sob a ótica de Alcântara, (2014, p. 195) que afirma a,

Necessidade de promoção de espaços para o diálogo entre professores da sala de recursos e da sala comum, na tentativa de romper com a segregação formativa, criando dispositivos que engendrem novos modos de compreender essa necessária articulação e a desmistificação dos lugares e papéis do professor de AEE, em nome da resignificação e instituição de parcerias colaborativas na escola. (ALCÂNTARA, 2014, p. 198).

Os aspectos citados por Alcântara é o que precisamos nas instituições escolares, entretanto observamos situações divergentes, como bem elenca Oliveira (2014) em sua dissertação “a realidade diverge da teoria lida e analisada, as contradições apresentam a falta de articulação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e a ausência de interdisciplinaridade que reforça a não participação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2014, p. 141).

O olhar sobre a Educação Inclusiva na SRM permitiu constatar a existência de procedimentos próprios do AEE, adotados pela RPMEA, que se constituíram em uma metodologia educacional. Entretanto, destaco que na realidade precisamos é ampliar a oferta da inserção do EcD nas classes regulares; assegurar o direito de todos a uma educação de

qualidade; reorganizar as propostas reconhecendo a individualidade do estudante, desenvolvendo atividades acessíveis a partir dessa individualidade, mas sem discriminá-lo; perceber a relevância da interação social com fonte de transformação do processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar e investir em formação de professores de forma contínua.

## 5.2 Diagnóstico sobre o Atendimento Educacional Especializado na RPMEA

Essa subseção detalha a pesquisa de campo, a partir da entrevista com as técnicas da COESP, documentos coletados na observação das escolas e do questionário com as docentes da Rede Municipal de Ensino de Aracaju que executa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A escrita abrange a quarta categoria denominada AEE derivada da coleta para análise dos dados.

As modalidades de atendimento, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, “são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial e que implicam espaços”. (BRASIL, 1994, p. 18). O atendimento é executado em diferentes espaços, depende da necessidade do Estudante com Deficiência (EcD) em domicílio, em classe comum, em classe especial, classe hospitalar, em Centro Integrado de Educação Especial, atendimento itinerante, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial ou na sala de recursos. (BRASIL, 1994).

Nesta pesquisa, como já relatado desde a introdução, optamos pela modalidade de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, a terminologia “multifuncionais” foi criada em 2003, através do Programa Educação Inclusiva. O Programa tem como intuito disponibilizar a complementação/suplementação da educação especial ao ensino comum, essa adesão perpassa diversos níveis e etapas, ou seja, a RPMEA engloba a Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais e a Educação de Jovens e Adultos.

Observando o contexto formativo humano e inclusivo constatamos que para o atendimento dar certo, precisamos discutir um dos principais documentos que norteiam, orientam e guiam as práticas pedagógicas na escola, neste caso o Projeto Político Pedagógico (PPP).

De acordo com Síntese (2003, p. 17), o PPP tem como princípio educativo “promover a autonomia intelectual, valorizar a liberdade de expressão humana, desenvolver a solidariedade, assegurar o respeito à diversidade humana e proporcionar a construção da

coletividade em contraposição ao individualismo”. Ampliando a oportunidade de crescimento intelectual e formativo nos diversos níveis acadêmicos para a comunidade trabalhadora.

Nesse sentido, perguntamos às docentes participantes sobre o PPP institucional, os resultados mostram que 93% das depoentes afirmaram que o PPP contempla proposta do AEE e 7% pontuaram que o PPP está em construção.

Nessa questão ficou evidente que a maioria das professoras é conhecedora e participaram da elaboração do PPP, relevante pontuar que nas 24 escolas visitadas todas tinham seu Projeto Político Pedagógico. Segundo Mantoan (2003) o PPP é importante, haja vista que tem como função perpetrar a operacionalização dos serviços e do fazer da escola dentro do processo de ensino e aprendizagem, acima de tudo integra e complementa as práticas pedagógicas.

Em 2019 foi solicitado às unidades escolares da RPMEA que os PPP fossem revisados, o pedido considerou a homologação da BNCC, pela Resolução CNE/CP nº 02/2017 com objetivo de organizar seus currículos de acordo o que elenca a Base.

Nesta esteira de legalidade, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desencadeou ações para implantar o novo currículo através de formação dos profissionais da educação e reelaboração do PPP pelas unidades de ensino. Ressalta-se que o PPP revisado passou pela Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) para aprovação quanto à estruturação.

Na pesquisa teve-se a oportunidade de acesso aos PPP e verificou-se os seguintes pontos:

- Identificação da Escola;
- Nível de ensino e modalidades;
- Contextualização histórica e caracterização da escola através dos projetos, estrutura física, recursos humanos, pedagógicos e didáticos;
- Programas; Serviços pedagógicos oferecidos;
- Diagnósticos de indicadores educacionais;
- Visão, valores e missão da escola;
- Fundamentos teóricos-ético-político-didático-pedagógico e as bases legais;
- Plano de ação e metas;
- Proposta curricular;
- Formação continuada;
- Monitoramento das avaliações externas;

- Avaliação da aprendizagem;
- Gestão democrática.

No PPP o que chamou a atenção foram as discussões sobre a concepção inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Ressalta-se que além dos pontos frisados, tivemos avanços significativos na construção do novo currículo, principalmente no que se refere à concepção inclusiva e a oferta do AEE. Como apregoa a Portaria nº 142 de 26 de março de 2019, em seu

Art. 11. O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

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

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

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (PMA, 2019, p. 22)

Esse artigo confere validade à necessidade das escolas inclusivas com SRM efetivarem a oferta e permanência dos Estudantes com Deficiência (EcD) no espaço escolar, de maneira sistemática, uma preocupação com o AEE e sua organização. Contudo, a observação nas escolas tornou perceptível a ausência de diversos profissionais citados pelo Artigo 11, não temos na RPMEA profissionais da educação contratados/efetivos/concursados, tais como: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete cego e mediador pedagógico, atualmente são contratados através de empresa terceirizada os profissionais de apoio que têm como função ajudar os EcD na alimentação, higiene e locomoção.

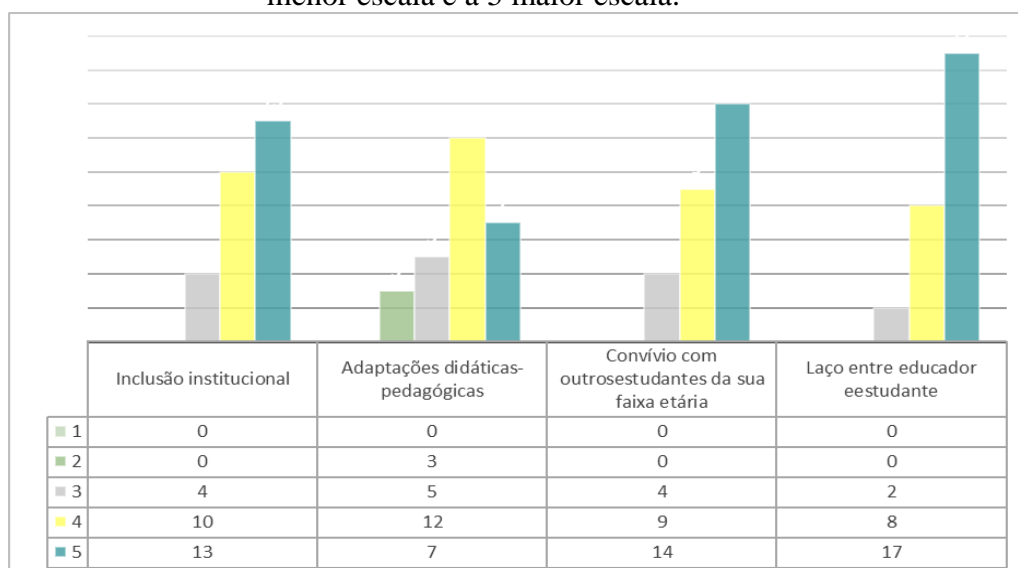
Com efeito, a ausência dos profissionais da educação a cima citados para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com os EcD provoca fragilidade no processo inclusivo na Rede de ensino Público. Para reafirmar nossa análise, a pesquisa de Modesto, Araújo e Mendonça (2022) conclui a desprofissionalização dos profissionais que dão suporte aos docentes na escola inclusiva, perda de direitos e condições de trabalho o que provoca uma



descontinuidade do serviço prestado, quando o EcD inicia uma interação com seu apoio/intérprete e esse perde seu contrato, provoca instabilidade na vida desse estudante.

Entender mais sobre a oferta do AEE nas instituições escolares possibilita elucidar ações dos docentes nas SRMs que favorecem a produção do saber e a constância em complementar o ensino regular. As contribuições para o crescimento do EcD na SRM são manifestadas nas respostas das depoentes no Gráfico 11,

Gráfico 11 Como o AEE contribui para o desenvolvimento do estudante com deficiência inserido na SRM? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para a contribuição? Sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala.



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

As contribuições do AEE na visão dos sujeitos questionados sobre o desenvolvimento dos EcD versam em três dos quatro itens da totalidade (5) da nota da escala que a maioria dos docentes pontuaram, ou seja, quanto à inclusão institucional 48,14% dos professores preferiram que o AEE favorece a inclusão escolar, os demais ficaram no nível 3 e 4, significa a necessidade das escolas terem o AEE e o professor especialista que corrobore com a comunidade escolar, rompendo com a segregação.

Com relação às adaptações didático-pedagógicas, a escala 4 foi a mais dita, 44,44%, o quantitativo considerável, contudo, é perceptível que este carece ser melhorado, pois atividades e metodologias inclusivas são fundamentais, visto que 11,11% está na escala 2, considerada baixo, tendo em vista que esse item pauta a elaboração e organização de procedimentos didáticos e pedagógicos de acessibilidade, considerando a anulação de barreiras para participação do EcD dentro da formação acadêmica, social e econômica.

Outro fator citado foi o convívio com outros estudantes da mesma faixa etária, identificamos que 51,85% dos docentes escolheram a escala 5, o que sintetiza a importância

da convivência entre estudantes com/sem deficiência, pois desenvolve valores, benefícios diversos, a exemplo do senso de respeito e civilização, potencializando habilidades e competências que permitam compreender o mundo que os cerca.

Para concluir a pergunta do Gráfico 11, o item laço entre educador e estudante, observamos que 62,96%, na escala 5. Sinal de que foi o item com maior número de escolha por parte dos professores, como disse Alves (2016, p. 69). “Diálogo de tessitura, de respeito, de legitimação do outro e de si mesmo, em que palavras proferidas e as escutas escutadas são feitas pelo prazer de tecer, de comunicar”. (ALVES, 2016, p. 69). Quando existe diálogo, escuta, respeito, acolhimento e amorosidade no processo de ensino e aprendizagem o estudante/docente se sente bem e que faz parte do espaço escolar.

Os itens da questão do Gráfico 11 se pautam nas principais estratégias para a inclusão do sujeito nas escolas inclusivas e na relevância de atendimentos em grupo. Nessa perspectiva, cabe salientar que são atribuições do docente do AEE:

Art. 20. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE:

I - identificar, elaborar, produzir recursos pedagógicos e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

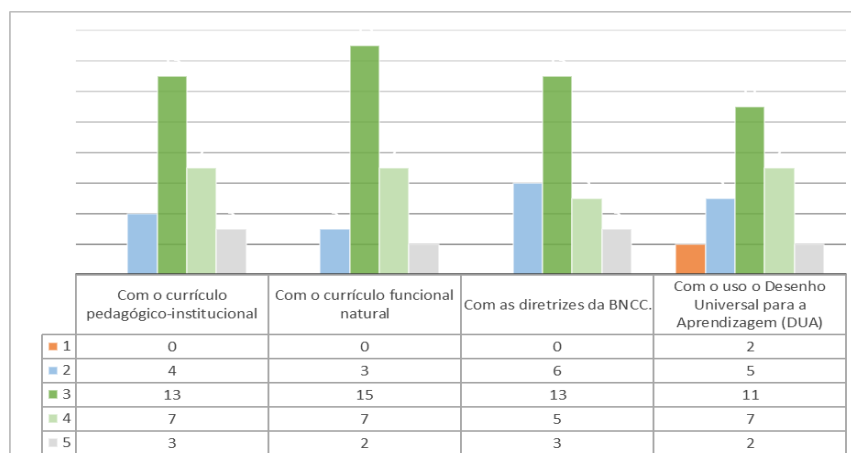
II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE, avaliando a funcionalidade, o tipo e o número de atendimentos e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] (PMA, 2017, p. 5)

É preciso então ressaltar a seriedade das atribuições do docente na execução e aplicação das suas tarefas diárias no crescimento do EcD no AEE. Nas palavras de Oliveira (2015) os saberes docentes envolvem a flexibilidade do programa de estudos, a informação, a pesquisa e os recursos necessários para desenvolver as atividades acessíveis e dinâmicas, tornando o atendimento cada vez mais interativo, participativo e contagiante no ato de aprender.

Partindo-se do pressuposto da sistematização da oferta do atendimento, perguntamos às docentes como se organiza a intervenção didático-pedagógica no AEE e qual nota atribuiria a ela. O Gráfico 12 apresenta como é estabelecida a intervenção na SRM.

Gráfico 12 Como você organiza sua intervenção didática-pedagógica no AEE? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para sua organização?



Fonte: Dados *analytic* elaborados pela autora (2022).

Observou-se na pesquisa que os docentes da SRM esquematizam suas intervenções didático-pedagógica mesclando os preceitos sugeridos nesta pesquisa. A leitura do Gráfico 12 permite verificar que a incidência na escala de maior inferência foi a 3 (60%) e posteriormente as outras escalas de 4 e 5. Neste caso, as intervenções no AEE da RPMEA estão embasadas no que preconiza as Diretrizes operacionais da Educação Especial na Rede de ensino de Aracaju “as práticas pedagógicas trazem em si a clara intenção de ser inclusivas, abertas e flexíveis, passíveis de receber adequações, respeitando as especificidades de cada indivíduo, seus tempos, ritmos e estilos de aprendizagem, ressaltando potencialidades e incentivando áreas de interesses”. (PMA, 2020, p. 30).

Dessa forma, demanda o comprometimento do profissional nas suas ações/atendimentos observando as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial da RPMEA, visto que os direcionamentos para os docentes da SRM estão alinhados à BNCC; ao Currículo de Sergipe; ao CFN; à proposta pedagógica da escola; ao Plano de Trabalho dos Professores- PTP e a estrutura do AEE.

Nesse sentido vale destacar que os instrumentais que integram o AEE na RPMEA são: O cronograma semanal do AEE (formato do atendimento por aluno); Tipos de atendimentos /habilidades trabalhadas; Caracterização e acompanhamento sistemático do (a) aluno (a); (Plano de Atendimento Educacional Especializado-PAEE); Itinerância (Visita- orientação ao (à) professor (a); orientação à família; produção de material para a (o) aluna (o) e adequação curricular. Outras tarefas podem ser feitas no dia da itinerância para cada EcD individualmente): Diário com a frequência dos EcD no AEE e Avaliação do desenvolvimento do (a) aluno (a) do 1º e 2º semestre.

Outro dado que chama atenção na Gráfico 12 é o item sobre o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), neste as depoentes pontuaram na escala 5. Nessa linha de pensamento correlacionamos com a problemática citada na subseção 5.1 sobre a acessibilidade nas instituições. É fundamental investir neste campo, tendo em vista que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) “consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras”. (CAST UDL, 2006, *apud* PMA, 2020, p. 37).

Comparando as práticas pedagógicas e a difusão do AEE, entende-se a necessidade de políticas públicas de investimento estrutural para acessibilidade, fortalecimento e estratégias de ampliação e efetivação da rede de apoio de forma coletiva; a propositura de concurso público para os diferentes profissionais que atuam na Educação Especial na perspectiva inclusiva; focar no serviço oferecido para os EcD.

Analisando os pontos críticos do AEE considera-se necessária a observância da saúde mental dos docentes. Visto que este profissional trabalha muitas vezes em campo minado pela ausência de diálogo na comunidade escolar; falta de parceria da Rede de apoio; material inclusivo insuficiente para atender todos os EcD com diferentes necessidades especiais; mudança constante de profissionais de apoio; fragilidade da formação continuada, tudo isso torna a atuação do professor complexa, difícil de execução e fragilizando sua saúde mental.

Nesse sentido, perguntamos às técnicas da COESP que ações municipais são tomadas para cuidar da saúde mental dos que trabalham na SRM, as falas das entrevistadas revelaram que não há uma política efetiva, mas na prática tenta-se minimizar através de oficina, a exemplo da Oficina de arte em 2020.

Observa-se, desse modo que o direcionamento para o AEE é de responsabilidade dos órgãos dirigentes. Estes devem promover concurso público para profissionais da educação, ofertar as diversas modalidades de atendimento ao EcD; garantir que o Projeto Político Pedagógico seja sempre aprimorado e contribua efetivamente com a escola inclusiva; viabilizar que o sistema de ensino oportunize formação continuada para os servidores educacionais trabalharem com a educação inclusiva; proporcionar instrumentais para a efetivação do AEE; e cuidar da saúde mental desses profissionais. Em suma, na RPMEA temos diversos desafios a serem superados, mas com possibilidades de melhoria na qualidade de atendimento ofertado.

### 5.3 Desafios e Possibilidades para a Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju

Nesta subseção de finalização do estudo, pautamos em reafirmar o último objetivo específico e a questão norteadora propostos para mapear os desafios e as possibilidades que temos encontrado na trajetória desta pesquisa, o que nos impulsionou a entender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA). Sendo assim, a coleta de dados deu-se com a aplicação de questionários e entrevista semiestruturada, concluindo o processo de imersão da quarta categoria de análise deste estudo.

Reiteramos a consolidação desta investigação a partir da análise triangular, cruzando as informações das docentes, das técnicas da Coordenadoria Operacional de Educação Especial (COESP), do registro da produção acadêmica e dos relatórios sobre a temática, confirmando uma tríade de incremento de atos que permitiram, na RPMEA, materializar o AEE.

Para verificar como ocorria o desafio da efetivação do trabalho docente na SRM questionamos na pergunta 18 se, no processo de atendimento do professor do AEE junto ao Estudante com Deficiência (EcD), existem Situações que interferem (ou não) para desenvolver suas funções na sala.

No tocante à proposta desse questionamento, buscamos partir de situações reais que acontecem no cotidiano escolar com os estudantes com deficiências. No atendimento são fundantes a flexibilidade metodológica de ensino, técnicas efetivas e racionais de estudo, como também a perseverança nas propostas interventivas.

Nesse sentido, o desafio docente é identificar o estilo de aprendizagem do sujeito aprendente e possibilitar à comunidade escolar desenvolver estratégias de formação humana, capacitando-o a superar as falhas, os problemas, a frustração ou até mesmo o estresse. Isso pode significar a diferença entre obter sucesso ou a evasão escolar.

Quanto aos desafios, verificou-se no item sobre se o comportamento do estudante interfere (ou não) no momento do atendimento, 66,66% dos docentes pontuaram na escala menor a médio 1-3<sup>18</sup>, o que significa que a conduta não influencia no andamento do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que 33,33% acreditam que as atitudes no espaço comprometem a atuação do estudante.

---

<sup>18</sup> Numa escala de 1 a 5, sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala. (Apêndice H), questão 18.

Com relação ao outro ponto, os barulhos externos da SRM, de acordo com os 59,25% das depoentes, eles não interferem no andamento do atendimento, podendo considerar que, para alguns EcD, os ruídos não tiram sua concentração e a atração para resolver a atividade proposta. Entretanto, observando 40,74% das depoentes, com escala 4 e 5, levou-nos a pensar no índice alto de transtornos causados pelo barulho, como desatenção em executar tarefas e mudanças de comportamento, uma vez que ocorre desestabilização de suas emoções e do sistema executivo.

No item sobre as visitas externas no horário do atendimento ao estudante e da convocação para resolução de problemas do aluno na Sala Regular foi observada a escala menor a médio 1-3, ou seja, 77,77%, o que é positivo, significando que, no momento do atendimento, não ocorrem interrupções que provocariam no estudante um sentimento de instabilidade que o leva a mexer na emoção e interfere no processo de retenção de informação, além de ser preciso motivação para aprender, a atenção é fundamental na aprendizagem.

No que concerne à questão 20 indagou-se sobre os desafios detectados na operacionalização do AEE por parte das docentes. Foi solicitado às depoentes que elessem na escala de 1 – 5, de menor a maior valor. Analisando as respostas e para melhor compreensão, elencaremos os 7 desafios citados nas repostas partindo do maior para o menor: em 7º lugar – o maior desafio é o acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula; em 6º- o trabalho em parceria buscando construir ações intersetoriais; em 5º- a ausência de parcerias pela comunidade escolar; em 4º- a presença do estudante na SRM (horário que EcD deveria estar na Sala de aula regular); em 3º- a falta de recursos pedagógicos; em 2º- a elaboração do Plano Educacional Individualizado do aluno; em 1º - o menor desafio é o excesso de atendimento diário aos estudantes.

Nesse quesito, Modesto, Araújo e Mendonça (2022) sugerem a coletividade do trabalho pedagógico entre a Secretaria, os técnicos de Educação Especial da COESP, os professores da SR e da SRM, a comunidade escolar e as ações governamentais. Os entes federativos devem se preocupar com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e com as possibilidades de melhorias significativas e de qualidade da educação ofertada na rede pública.

De acordo com a COESP a equipe adentra a rede pública municipal na fiscalização e no acompanhamento, e na rede particular o CONMEA monitora e acompanha através de

documentações/instrumentais. Pensamos que isso não é o suficiente, e o desafio é conseguir que o processo inclusivo seja no campo do real e não apenas no documental.

Nesse contexto, percebemos que na RPMEA não há um Centro Público de Referência em Educação Especial, como foi proposto pela Lei nº 4.647/2015 – PME (2015) em sua meta 4.5: Centro Público de Referência em Educação Especial, em parceria com as áreas de saúde e Assistência quanto à responsabilidade pelos profissionais, considerando equipe mínima habilitada em: psicologia, fonoaudiologia, terapia, assistência social, psicopedagogia, para avaliação e diagnóstico.

Desse modo, perguntamos às técnicas o seguinte: qual entidade corrobora em dar o diagnóstico para os estudantes com deficiência da RPMEA? Elas relataram que somente as UBS e os professores da SRM fazem estudo de caso, mas que é preciso do médico para dar o laudo.

Nessa sequência, ressaltamos que existem parcerias com a UFS, proporcionando formação à comunidade escolar, além do Centro de Integração Raio de Sol e do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que fazem atendimento e conscientização com professor, família e escola sobre as deficiências para a comunidade escolar da RPMEA.

Um dos pontos relevantes do AEE é a possibilidade de contato com o professor da Sala Regular/pais/equipe pedagógica. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando podem ser desenvolvidos “nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; **itinerância intra e interinstitucional** e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001c, p. 19, grifo nosso).

Concorda-se, assim, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial da RPMEA ao afirmar que a carga horária do professor que atua em Sala de Recursos Multifuncionais é de 20 (vinte) horas semanais, distribuídas em 04 (quatro) horas diárias de efetivo trabalho em sala de recursos. Dessas 20 (vinte) horas semanais, 04 (quatro) delas devem ser destinadas ao trabalho de itinerância ou reuniões com pais e familiares dos alunos atendidos.

A itinerância melhora a integração, o diálogo e a intervenção inclusiva entre docentes da Sala Regular, da Sala de Recursos Multifuncionais e a comunidade escolar interna e externa, que são agentes multiplicadores de saberes e colaboradores em transmitir as

principais maneiras/métodos de aprendizagem do aprendente, possibilitando engajamento e promovendo o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos EcD.

É inerente ao AEE e fora dele possibilitar o processo de inclusão e busca de melhorias na qualidade do que é ofertado. Perguntamos aos docentes quais as possibilidades de atuação do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais diante do EcD, como apresentado no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 Ensinar a um estudante com deficiência é um desafio. Escreva duas (2) possibilidades de atuações do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais diante desse estudante

<b>DOCENTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO</b>	<b>1 POSSIBILIDADE</b>	<b>2 POSSIBILIDADE</b>
Abigail	Temos muitas possibilidades	-----
Ada	Ensinar através do concreto	Jogos pedagógicos
Adriele	Acesso ao ensino formal	Participação das atividades com os pares
Alexandra	Socialização	Criar condições para o aluno desenvolver suas habilidades
Alice	Minimização dos obstáculos na aprendizagem	Segurança
Ana	Despertar às potencialidades do aluno, para que este, se veja como ser em desenvolvimento como todos os outros ao seu redor	Proporcionar ações que privilegiem autonomia e independência
Ariel	Inclusão	Diferentes formas de aprendizagem
Ava	Trabalhar a partir da realidade do aluno	Atuar diretamente na necessidade do aluno
Berenice	Compreendê-lo como ser humano em sua totalidade	Focar nos seus potenciais
Damares	Mediação dos conteúdos ministrados nas salas regulares	Desenvolver habilidades necessárias à aprendizagem
Débora	Acolhimento ao aluno nas suas especificidades enxergando para além da sua deficiência	Muito estudo
Diana	Trabalhar as habilidades cognitivas	Auxiliar nas intenções sociais
Diná	Habilidades para sua autonomia	-----
Else	Primeiro gostar do que faz; acreditar que é possível	Buscar conhecer o aluno, não sou a tipo de deficiência que ele possui; estudar, buscar por práticas que sejam baseadas em evidências científicas
Ester	Desenho livre	Comunicação alternativa
Hagar	Acreditar no potencial de cada aluno	Priorizar o sujeito ao invés do diagnóstico



Inês	Respeito	Conhecimento
Isabel	Utilizar jogos	Brincadeiras
Lia	Vontade de ajudar	Perseverança
Maria	Integração do aluno na dinâmica da sala de aula e auxiliar na superação	Minimização da barreira que o impede avançar na sua aprendizagem
Marta	Autonomia	Acessibilidade
Noemi	Estimular	Adaptar
Rebeca	A elaboração de um plano de desenvolvimento individual	Utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade
Rute	Trabalhar a socialização	Autonomia das crianças
Sara	Acreditar no potencial de cada aluno	Estimular o autopertencimento da aprendizagem
Sophia	Condições de trabalho	Formação adequada
Verônica	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade eliminando barreiras para aprendizagem	Identificar as necessidades do aluno

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

As possibilidades elencadas pelos docentes no Quadro 16 partem da mesclagem entre o currículo pedagógico institucional, o currículo funcional natural, as diretrizes da BNCC e o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como já retratado na questão 15 do questionário nesta subseção.

A experiência pessoal, profissional e a sensibilidade docente são saberes fundamentais para o atendimento do estudante com deficiência, uma vez que são imprescindíveis para a compreensão do modo como se dá a aprendizagem de cada discente e ainda para oportunizar-lhes o desenvolvimento de competências e habilidades e autonomia necessárias para a vida pessoal e acadêmica.

À vista dos desafios e das possibilidades, nos deparamos com o processo inclusivo do AEE na RPMEA, contudo é cabível rever o que dificulta o crescimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva com políticas públicas que não são postas em prática embora haja investimentos governamentais; efetivar ações colaborativas de trabalho; viabilizar a intersectoralidade das redes básicas de humanidade e inclusão e o bem-estar social em que todos queiram contribuir para que a educação inclusiva seja significativa, equitativa e universal.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. (ALVES, 2012, p. 5)

As palavras de Rubem Alves fazem refletir sobre a trajetória que me trouxe a culminar a investigação desta pesquisa. O reflexo do ensinar reverbera na vida dos que aprendem, o que nos toca a continuar o envolvimento teórico formativo no sentido de qualificar nossa prática pedagógica no ambiente escolar.

Como protagonista desta escrita fui conduzida pelas memórias do meu percurso acadêmico, profissional e pela motivação que a temática dos princípios norteadores da formação humana e inclusiva me provocam. Germinam conceitos e um convite à reflexão sobre o tema da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que é a origem desse itinerário.

Destaca-se a finalidade de se construir um pensamento sistêmico para o Atendimento Educacional Especializado na SRM que possa subsidiar aos interessados na temática da estrutura, organização, aplicação do atendimento na rede regular de ensino e alinhada ao que prevê a legislação brasileira. Vislumbramos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) já garantia o AEE, entretanto, a perspectiva do atendimento na SRM é prevista no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001) e reafirmada no primeiro ano de gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, com o programa do governo Federal de nome Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e ações como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Institui os Entes Federativos estadual e municipal a implementação dos Programas e suporte de investimento em estrutura física, econômica, recursos humanos e didático-pedagógicos, com curso de formação em serviço para os profissionais da educação. Nesse sentido, afirma que o atendimento faz parte do currículo diversificado para o EcD, além de, “apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”. (BRASIL, 2006, p. 15).

Nota-se, assim, a posição da política pública de assegurar ao estudante uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Cabe ao docente como um dos principais mediadores da aprendizagem na escola inclusiva refletir sobre seu trabalho e quais habilidades e competências ele precisa aperfeiçoar para conviver e intervir nas diversas

situações com que se depara na SRM. Dessa forma, assegurando a relevância do docente na formação humana do seu discente, como nos diz Rubem Alves na epígrafe inicial dessa conclusão e, no momento da coleta de dados, os sujeitos desta pesquisa foram impulsionados a refletirem sobre a oferta e permanência do serviço disponibilizados aos EcD no AEE das SRM.

O caminhar deste estudo elencou como objetivo geral analisar a formação docente e sua implicação nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs da RPMEA. Este trabalho se iniciou pautado em quatro questões norteadoras: (1) Como a RPMEA compreende as Salas de Recursos Multifuncionais? (2) Quais formações iniciais e continuadas os docentes devem ter para assumir a função docente nas Salas de Recursos Multifuncionais? (3) Como a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju capacita os docentes do AEE na perspectiva da educação inclusiva? (4) Quais são as contribuições, os desafios e as possibilidades de atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais?

Estas questões têm ligações, pois suas indagações evidenciam a rede colaborativa de ações e trabalhos inerentes à administração pública e ao espaço físico, humano e inclusivo onde ocorre o AEE, cada questão necessita, imprescindivelmente, de uma clara elucidação da primeira, e assim sucessivamente.

Para assegurar responder a estas questões, foram definidos três objetivos específicos. O primeiro foi: (i) Discutir as políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado para a educação inclusiva no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos e das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das SRMs na RPMEA, para o qual foi desenvolvido um estudo documental e teórico, que contempla as bases de dados do governo federal, estadual e municipal, nas leituras e sugestões de revisão de literatura.

Percebeu-se que há poucos estudos em periódicos Qualis A1 e também a nível de doutorado que abordem a temática sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que outorga a pesquisadora o desafio de buscar informações sobre estes descritores, expressos nas seções 2 e 3 desta pesquisa. Ressaltou-se um quantitativo maior de trabalhos nos programas de Pós-graduação em Educação, sobretudo no Sul, que versa sobre o objeto desta tese.

Nesta etapa, discorreremos sobre lei, decretos, portarias, resoluções que disponibilizam o AEE nas escolas regulares, mas cabe a ressalva de que somente com a legislação/políticas públicas não construímos e garantimos a formação humana e inclusiva. Como retratam as pesquisas de Pansini (2017), Sá (2018), Silva (2017), Machado (2017), Coutinho (2017),

Nunes (2017), Moura (2017) e Oliveira (2016), o desafio é a formação e o trabalho colaborativo, pouca oferta de atendimento para muitos estudantes com deficiência na rede de ensino, melhorias e valorização docente, parceria entre IES, Educação Básica e Rede de apoio interno e externo à escola.

Durante o percurso histórico-legislativo, o conceito de sistema educacional foi ampliado em sistema educacional inclusivo, além da compreensão dos programas e ações para apoiar a oferta e estrutura do AEE, o que justifica a necessidade de investimento na prestação do serviço.

Em síntese, a condensação teórica, elencou o Atendimento Educacional Especializado, suas contribuições, desafios e possibilidades para a educação inclusiva, além da formação docente e práticas pedagógicas em diversas redes estaduais e municipais de ensino do Brasil, embasados na legislação internacional, nacional, regional e local. Respondendo o primeiro objetivo específico. Constatamos que existe o interesse e investimento na educação inclusiva, entretanto, é inegável que a garantia da educação como um direito de todos nas diferentes etapas e níveis acadêmicos ainda é insipiente e tímida, precisa ser expandida a universalização deste acesso. Para essa expansão é preciso ações, como está caracterizado no segundo objetivo específico desta pesquisa: Investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRMs.

Para atender o segundo objetivo (ii) foi modelado um estudo de campo, com a escolha da Rede Municipal de Ensino de Aracaju enquanto lócus por fazer parte da minha vivência como docente do AEE nesta rede de ensino. Nesta etapa, a sensibilidade e empatia dos sujeitos da pesquisa em participar desta investigação foi fundamental para o constructo deste estudo.

Constatou-se nesta fase da pesquisa que a RPMEA tem sua estrutura formativa embasada no Estatuto do Magistério do Ensino de 1985, que pontua a oferta da formação docente, que só iniciou a partir de 1988 e 1989 com o Programa Horas de Estudo, contemplando cursos de formação política. Atualmente a formação é estruturada entre a COESP e o CEAFE a partir das necessidades das instituições escolares. O docente da SRM tem 20 horas em regência de classe, 4 (quatro) horas para as Horas de Estudo internos ou externos à instituição escolar.

Para este fim, pauta-se nos requisitos elencados na BNCC-Formação (2019) e com parcerias entre as IES e a RPMEA ao ofertar a triangulação entre a teoria-prática-interação com as instituições que fomentam o ensino inicial, a pesquisa e a extensão em seu eixo formativo.

Nesse contexto investigativo tivemos o suporte da COESP ao disponibilizar no drive uma pasta com todos os documentos e informações que precisávamos para compor a pesquisa, além do acesso livre para visitar os lócus de pesquisa, tendo em vista que essa seção se delineou a partir das observações, respostas dos questionários e entrevistas.

Procedendo a uma análise dos depoimentos das técnicas da COESP e das docentes da SRM, detectamos que a RPMEA investe na formação docente e nas salas de recursos multifuncionais, entretanto, por diversos motivos já relatados na seção 4, encontramos fragilidade na efetivação das políticas públicas formativas dos docentes em serviço e de recursos didáticos-pedagógicos que chegam no espaço escolar para atender os EcD.

Para proceder na compreensão organizacional da rede de ensino de Aracaju elencamos o terceiro objetivo específico: (iii) mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado. Esta foi a terceira fase do estudo, a pesquisa de campo, dando continuidade à terceira e quarta categoria de análise para triangulação dos dados, que foi organizada em três etapas.

Para estruturar a pesquisa de campo, dividimos em três etapas, na primeira tinha o objetivo de informar, sensibilizar e solicitar a participação dos gestores das 24 Unidades Escolares, da COESP e os docentes da SRM; a segunda etapa se consolidou a aplicação dos questionários aos docentes e a entrevista com as técnicas da Coordenadoria Operacional.

Desafios foram sendo sanados a cada obstáculo apresentado no decorrer da investigação. A terceira etapa corroborou em inferir o que foi pontuado nas etapas anteriores, as observações foram relevantes para mapear o AEE na visão da COESP e gestores das unidades escolares.

Nesta fase da pesquisa, foi identificado que as contribuições da RPMEA, da escola e as docentes das Salas de Recursos Multifuncionais para dar suporte aos EcD são amplas e diversificadas, foram mais de 11 subsídios para a escola inclusiva, tais como:

- Redes de apoio entre saúde, educação e assistência;
- Aumento de sala de recursos na rede;
- Bases sólidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- Implantação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP- quatro núcleos: convivência, cultura e lazer; de recursos específicos, de tecnologia avançada e de produção Braille;
- Projetos gerais e inclusivos em algumas instituições escolares;

- O PPP perpetua a operacionalização dos serviços e do fazer da escola dentro do processo de ensino e aprendizagem, acima de tudo integra e complementa as práticas pedagógicas;
- A importância da convivência entre estudantes com/sem deficiência, pois desenvolve valores, benefícios diversos, a exemplo do senso de respeito e civilização, potencializando habilidades e competências que permitam compreender o mundo que os cerca;
- O diálogo, escuta, respeito, acolhimento e amorosidade no processo de ensino e aprendizagem. O estudante/docente se sente bem e que faz parte do espaço escolar;
- Parcerias com a UFS, proporcionando formação à comunidade escolar, além do Centro de Integração Raio de Sol e do CAP, que fazem atendimento e conscientização com professor, família e escola sobre as deficiências para a comunidade escolar da RPMEA;
- Matrícula dos EcD perto da sua moradia;
- O AEE possibilita contato com o professor da Sala Regular/pais/equipe pedagógica.

Nessa sequência de ideias e respondendo o último objetivo, os desafios foram em uma pequena parcela maior que as contribuições, tivemos 14 desafios identificados, e elencados a seguir:

- Assegurar a permanência e o prosseguimento dos estudos dos EcD na educação formal;
- Agilizar para incluir os EcD e o despreparo dos profissionais em educação (gestores, secretários escolares, auxiliares de administração, bibliotecários, assistentes de estudantes, auxiliares de serviços gerais, docentes e pedagogos) em compreender que somos diferentes em todo o campo como ser humano racional e requeremos nossos espaços na sociedade;
- Escolarizar, porque a ausência da escolarização não garante emprego/renda;
- Interagir com o social no ambiente escolar;
- Ampliar projetos gerais e inclusivos nas unidades escolares que fomentem a formação humana e inclusiva é uma necessidade;
- Inserir profissionais da saúde mental e de assistência na escola;
- Minimizar os preconceitos, discriminação e *bullying* no ambiente escolar;

- Discutir um dos principais documentos que norteiam, orientam e guiam as práticas pedagógicas na escola, o PPP;
- Ampliar o processo inclusivo e a rede de apoio para ultrapassar os muros da escola, trazendo para a escola/SRM informações atuais, atualizações, base política de intersectoriedade, mais formações docentes, apoio e parceria entre a secretaria da Saúde-educação-assistência social, na redução da vulnerabilidade social da família e aumento de SRM;
- Melhorar a saúde mental dos docentes, considerando a linha tênue da educação inclusiva, levando a muitos à depressão;
- Identificar o estilo de aprendizagem do sujeito aprendente e possibilitar à comunidade escolar desenvolver estratégias de formação humana;
- Detectar a operacionalização do AEE por parte dos docentes, [...];
- Conseguir que o processo inclusivo seja no campo do real e não ficcional;
- Contar com uma Rede de apoio da saúde para avaliar os estudantes, demora anos após dar entrada nas UBS para o estudante ser avaliado por um neuropediatra/neurologista a fim de diagnosticar a partir da queixa da escola.

Assim, afirmamos que atingimos o objetivo geral traçado, mediante a análise formativa das implicações nas práticas pedagógicas no AEE. Tendo em vista o último objetivo específico: Mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado, elencamos 11 (onze) possibilidades mapeadas na seção 5 para qualificar o atendimento, partir dos discursos das técnicas da COESP e as respostas das docentes da SRM.

Com base nestes fatos, consolidados e achados nesta pesquisa, confirma-se a Tese de que a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju atua como mecanismo estabelecido dentro do processo formativo humano e inclusivo na efetivação e potencialização do processo de ensino e aprendizagem dos EcD nas SRM, a partir da materialização das políticas públicas de inclusão, e que as práticas pedagógicas do AEE explicitadas são aplicadas na educação básica nas redes estaduais e municipais.

Dessa forma, como o percurso de uma pesquisa científica abre novas perspectivas para futuros estudos e melhorias para o *locus* do estudo, elencamos algumas sugestões para dar continuidade à materialização da formação humana e inclusiva alicerçada nas práticas do AEE. São elas: estudo comparado: educação inclusiva comparada; pesquisa sobre a oferta do AEE na rede particular de ensino; projeto de sensibilização, conscientização da rede de apoio

e a tomada de decisões por todos os que fazem parte do atendimento a PcD; projeto de lei de investimento estrutural para acessibilidade; propositura de concurso público para os diferentes profissionais que atuam na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e criação de um Centro Público de Referência em Educação Especial Municipal de Aracaju, como foi proposto pela Lei nº 4.647/2015 – PME (2015) em sua meta 4.5.

Em suma, ao finalizar esta pesquisa, confidencio quão frágil me sinto na grandiosidade desta investigação, as rotas escolhidas em cada passo da escrita externaram uma dualidade de sentimentos, ora angústia, ora alegria por fazer parte da educação inclusiva e perceber que tenho muito a contribuir nas minhas práticas sociais, acadêmicas, profissionais e afetivas na sociedade.



## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. São Cristóvão/SE. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal de Sergipe). 2014, p. 231.
- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.
- ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. Papyrus Editora, 2012, p. 93.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.
- AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do Trabalho Docente e a Instrução Primária em Sergipe no Século XIX (1827- 2880)**. Tese (Doutorado em Educação). UFS. São Cristóvão, 2012.
- ANDRADE, Ana Luísa. **Entenda questão da lei do piso salarial do magistério em Sergipe**. 2022. *F5 News*. Disponível em: <https://www.f5news.com.br/politica/cinco-municipios-sergipanos-nao-atualizaram-o-piso-salarial-dos-professores.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- APAE BRASIL. **Federação Nacional das APAES**. 2021. Disponível em: <https://www.apae.com.br/>. Acesso em 29 set. 2021.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (2014). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª edição (DSM-5). Porto Alegre: Artmed; 2014.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Plano Nacional de Educação e planejamento**: A questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul. /dez. 2014.
- BARBOSA, Eline Freitas Brandão. **Pesquisa em educação inclusiva**: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor- pesquisador. UFS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2017.
- BARBOSA, Priscila de Sousa; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **A formação de professores para o atendimento educacional especializado na perspectiva da mediação de Vygotsky**. *Educere*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/167718709.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BATISTA, Renata. **Atendimento Educacional Especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Ribeirão Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Campus de Araraquara. 2016.
- BIMBATI, Ana Paula. **O que é (e não é) o AEE? Nova escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19688/o-que-e-e-nao-e-o-ae>. Acesso em: 07 out. 2021.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: O século XVII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 72425, de 04/07/1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <https://www.andi.org.br/legislacao/decreto-no-3298-politica-nacional-para-integracao-da-pessoa-portadora-de-deficiencia>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: Relatórios Nacionais de Acompanhamento. Brasília: Ipea, 2004, 2005, 2007, 2010 e 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2020.

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

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 06 out 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005.2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2015, p. 15. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legistacoes/visualizar/id/1750>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a questão Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica Nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: [568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em 29 set. 2021.

BRASIL. **Educação Básica: MEC investe R\$ 257 milhões para ações de formação de professores e assistência de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/11/mec-investe-r-257-milhoes-para-acoes-de-formacao-de-professores-e-assistencia-de-sala-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopses Estatísticas da Educação básica 2008-2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 de set. 2021.

BRASIL. Programa Sala de Recursos. **PDDE INTERATIVO**. 2021. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/sala-de-recursos>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Técnica Nº 16/2022, CGGRIPE/DEIDT/SVS/MS**. Disponível em: [https://ameci.org.br/wp-content/uploads/2022/11/SEI\\_25000.158134\\_2022\\_63-nota-tecnica-16.pdf](https://ameci.org.br/wp-content/uploads/2022/11/SEI_25000.158134_2022_63-nota-tecnica-16.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Programa Escola Acessível**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>. Acesso em: 07 out. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011, p. 88-117.

CAMARGO, Marcelo. **Governo Lula revoga decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial e medida é celebrada**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75628-governo-lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial-e-medida-e-celebrada>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – (UNIPLAC), 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos-AEE**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). 2017.

CONLICITAÇÃO. **Aracaju**: Edvaldo Nogueira (PCdoB) faz balanço da administração. 2009. Disponível em: <https://conlicitacao.com.br/noticias/aracaju-edvaldo-nogueira-pcdob-faz-balanco-da-administracao/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2ª ed. Almedina, 2013.

COUTINHO, Lediane. **Trabalho e formação docente das professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, 2017.

DAMASCENO, Fabíola Camurça Janebro. **Política de Educação Especial: Formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2016.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

FERNANDES NETO, Izidorio Paz; BELETINI, Cíntia Pereira de Oliveira; MARIANO, Keilane da Silva. Educação integralizada: as salas de recursos multifuncionais como instrumento de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 47, 8 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/educacao-integralizada-as-salas-de-recursos-multifuncionais-como-instrumento-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso: 08 fev. 2022.

FERREIRA, Paula Regia Bomfim. **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação de (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais). Universidade de Taubaté, 2016.

FERRO, Marcos Batinga. **Formação docente na perspectiva da inclusão educacional**. São Cristóvão/SE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2017.

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

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **Estratégias para a permanência na Educação básica e na educação superior**. Perspectiva, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 654-672, abr./jun. 2019. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e51925/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e51925/pdf_1). Acesso em: 02 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: ATLAS, 2008. Disponível em: [shttps://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf](https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

GLOBO. COM. **Plano de Governo: Pra Sergipe Avançar 2019-2022**. 2018. Disponível em: [chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Sergipe\\_Belivaldo\\_Chagas.pdf](chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Sergipe_Belivaldo_Chagas.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.

GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

GOMES, Adriana L. Lima Verde *et al.* **Atendimento educacional especializado: Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82p. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Livro-Atendimento-Educacional-Especializado-1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

GUATEMALA. Assembleia Geral. **29.º período ordinário de sessões: tema 34 da agenda**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (original em espanhol), 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo Demográfico 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/itabaianinha/historico>. Acesso em: 17 out. 2021.

IBGE. **Aracaju**. 2021. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Sergipe/aracaju>. Pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

IBGE. **Aracaju panorama**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/aracaju/panorama>. Acesso em: 05 set. 2021.

IBGE. **Instituto Ruy Barbosa: Aracaju (SE)**, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=441012>. Acesso em: 15 out. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Escolar 2019**. Brasília – DF. Janeiro 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: 10 dez. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos Estudantes**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Educação inclusiva: um direito inegociável**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-inegociavel>. Acesso em: 02 dez. 2021.

JORNAL DA CIDADE. NET. **Sergipe é o 5º estado nordestino com maior taxa de mortalidade infantil. 2019**. Disponível em: <http://jornaldacidade.net/aude/2019/11/33876/sergipe-e-o-5-estado-nordestino-com-maior-taxa-de-mortalida.html#:~:text=e%20uma%0regi%3%3o.-,A%20taxa%20de%20mortalidade%20infantil%20em%0Sergipe%20%C3%9%20e%2014,do%20Nordeste%20com%20maior%20taxa>. Acesso em: 10 jan. 2022.

JORNAL DA CIDADE. NET. **Evasão escolar atinge jovens entre 13 e 15 anos**. 24/08/2022. Disponível em: <https://www.jornaldacidade.net/cidades/2022/08/329673/evasao-escolar-atinge-jovens-entre-13-e-15-anos.html>. Acesso em: 26 dez. 2022.

JÚNIOR, Manoel Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede De Ensino Regular: do que e de quem se fala? In: GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

KUPFER, M.C, VOLTOLINI, R; PATTO, M.H.S (Orgs). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

LALUVEIN, Jackie. School inclusion and the “community of practice.” **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 1, 2009, p. 35–48. DOI: 10.1080/13603110802500950.

LIRA, Núbia Josania Paes de. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do município de Aracaju: mediações do “Programa Horas de**



Estudo”. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LÜDKE, Menda.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLESTCH, Márcia Denise. **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão**. 2011. Disponível em: <https://moodle.ifrj.edu.br/pluginfile.php/26559/modresource/content/1/Livro.pdf#page=34>. Acesso em: 29 set. 2021.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil de Dourados/MS'**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

MACHADO, N. J. **Educação: microensaios em mil toques**. (vol I, II, III). São Paulo: Escrituras, 2010.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eclér. A hora da virada. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, 2004, p. 24-28.

MANTOAN, Maria Tereza Eclér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 183 -209.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp**. Entrevista concedida a Rafael Barifouse. BBC News Brasil, em São Paulo, [28 de agosto de 2021]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2021/08/28/decreto-de-bolsonaro-para-alunos-com-deficiencia-e-retrocesso-de-30-anos-diz-pedagoga-da-unicamp.htm?cmpid=>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. **Instituto dos Surdos-Mudos**. 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 29 set. 2021.

MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. 2021. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 29 set. 2021.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de.; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. **A realidade da Educação Especial em Sergipe: dilemas presentes e o esperar na perspectiva inclusiva**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022. p. 174.

MOREIRA M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORSCHBACHER, Juliana Silveira. **Atendimento Educacional Especializado**: nas dobras do brincar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MOURA, Yara Clécia Pereira. **O serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**: limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa- PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), 2017.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. **Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil**: organização, avanços e perspectivas. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, jan/mar, p.62-75, 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n1.h404.

NUNES, Simone de Oliveira. **Educação na perspectiva inclusiva e os desdobramentos das práxis pedagógicas em Salas de Recursos Multifuncionais/ SRMS**. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes). Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, 2017.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. **Sala de recursos multifuncionais**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 101-126, jan-jul, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil**: para que é para quem? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2018. p. 237.

PASIAN, Maria Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 165, Jul-Set. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144242>.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Vozes, 1973.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; PIECZKOWSKI, Bernardete; SILVA, Cynthia Pereira da. **O atendimento educacional especializado (AEE)**: publicações da associação

nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. III SENPE: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14742/9789>. Acesso em: 07 out. 2021.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Proposições**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>. Acesso em: 15 out. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). **Lei nº 1350, de 20 de janeiro de 1988**. 1988. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/1988/135/1350/lei-ordinaria-n-1350-1988-dispoe-sobre-a-nova-redacao-do-estatuto-do-magisterio-do-ensino-de-1-e-2-graus-do-municipio-de-aracaju-aprovado-pela-lei-n-1082-de-24-de-setembro-de-1985-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). **Perícia Médica: Acolhimento, assistência especializada e prevenção à saúde para servidores da PMA**. 11/01/2016. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=67750>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. **Resolução Normativa Nº 03/2017/CONMEA**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 142, DE 26 de março de 2019**: Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal e na Coordenadoria de Apoio Educacional a Pessoas com Deficiência. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. **Diretrizes da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Aracaju**: “incluir a diferença: por uma escola mais humana e inteligente”. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. **Caderno Pedagógico de Aracaju**: um olhar sobre o Currículo Sergipano. 2020. Disponível em: <http://educacao.aracaju.se.gov.br/sistemas/pga/curriculo/public/#apresentacao>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PRENSKY, M. H. **Sapiens Digital**: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate – Journal of online education*. Vol. 5, Nº 3, 2009.

QEDU. **Aracaju**: Ideb 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/5486-aracaju/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>. Acesso em: 05 mar. 2021.

RAPOSO, Patrícia. **Dia Nacional do Sistema Braille é comemorado em 8 de abril**. S/A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/braille>. Acesso em: 20 set. 2022.

**RIO GRANDE DO SUL. Atlas socioeconômico: Índice de Desenvolvimento Humano- IDH e IDHM.** 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e-idhm#:~:text=Conforme%20o%20relat%C3%B3rio%20de%20Desenvolvimento,86%C2%AA%2C%20com%20%C3%A9ndice%20de%200%2C758>. Acesso em: 28 set. 2022.

RODRIGUES, Leandro. **Atendimento Educacional Especializado: a verdade do AEE na escola.** 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-ae-na-escola/>. Acesso em: 06 out. 2021.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

SANTANA, Beatriz Rayane Oliveira et al. **Transtornos depressivos como causa de absenteísmo entre profissionais da saúde pública no período entre 2009 e 2017 em Sergipe.** Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. Vol.17 Número 3/2019. DOI: 10.5327/Z1679443520190438.

SANTOS, Gilmara Ozório da Silva; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, 2016.

SANTOS, Thaís Souza dos. **Escola Normal em Sergipe: Formação e Profissionalização feminina (1870-1935).** São Cristóvão, 2019. Artigo (Licenciatura em História, do Centro de Educação e Ciências Humanas) UFS.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** CENP/CAP: Organização Cristina Menna Barreto Cupertino. São Paulo: FDE, 2008. p. 87.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Arquivo Público do Estado de Sergipe.** S/n. Disponível em: <http://acervo.se.gov.br/easysearch/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Ensino Integral: implantação do Programa Escola Educa Mais se torna política de Estado em Sergipe.** 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13170>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SEDUC. **Secretário Josué Modesto conclui ciclo de diálogo com gestores escolares sobre indicadores educacionais.** 26/10/2021. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=17684>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SENSORORE, Educação sonora. **Placa de silêncio em escolas: quais as vantagens de usar.** S/A. Disponível em: <https://sensorore.com.br/placa-de-silencio-em-escolas-quais-as-vantagens-de-usar-sensorore/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, Ana Júlia Costa Chaves. **Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 19, e019058, 2019, p. 1-23.

SILVA, Silas Santos. **Análise de Tomada de Decisão no Consumo de Alimentos de Estudantes Universitários na Perspectiva da Neuroeconomia.** Monografia (Bacharelado em Economia, do Centro de Ciências Econômicas) UFS, 2022.

SINDIPEMA. **O descaso da gestão de Edvaldo Nogueira com a educação.** O Giz informativo, boletim, 1ª Edição. 15/08/2020. Disponível em: <https://sindipema.org.br/conteudo/1387/o-giz-edicao>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, Idenise Naiara Lima; ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de aprendizagens integradoras no Ensino Superior como um direito de todos: análise das experiências de inclusão nos cursos de Psicologia na perspectiva da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade.** Polyphonia, v. 32/1, jan.-jun. 2021.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas.** Aracaju: Criação, 2017, p. 184.

SPURIO, Mara Silvia; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. **Rev. Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, p. 196-215, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arte-inclusao/article/view/15110/pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** London: Sage Publications. 1995.

TEIXEIRA, Deusilene Costa et al. Educação inclusiva e especial: As contribuições da associação Pestalozzi para a cidade de Codó-MA. **Conedu: IV Congresso de Educação.** 2019.

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado.

**HOLoS**, Ano 37, v.2, e12080, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/12080/pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação inclusiva**: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20no%20Brasil&text=O%20artigo%20208%2C%20que%20trata,na%20rede%20regular%20de%20ensino%E2%80%9D>. Acesso em: 01 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra de Direito à Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2018.

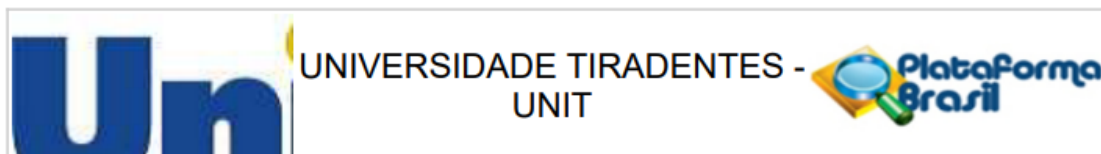
UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIEIRA, Sheila Venancia da Silva. **O atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva**: formação do professor. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/30-vieira.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

VITORINO, Anderson Francisco. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. São Cristóvão/SE. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal de Sergipe). 2017, p. 139.

## **ANEXOS**

## Anexo A Documento do Comitê de Ética



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** As práticas pedagógicas docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju- SE (2008- 2020).

**Pesquisador:** ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 49607721.0.0000.5371

**Instituição Proponente:** Universidade Tiradentes - UNIT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.474.912

**Apresentação do Projeto:**

Desenho:

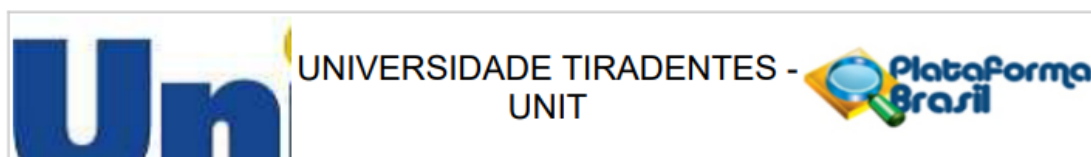
A pesquisa está categorizada na abordagem qualitativa, que considera a parte subjetiva do problema, a saber, a análise da capacidade de abrangência e efetivação das políticas de inclusão através das práticas pedagógicas dos docentes da RPMEA. Se caracteriza como hipotéticodedutiva por inferir questões na busca de responder os paradigmas da Tese, entre eles, saber: Como a RPMEA compreende as Salas de Recursos Multifuncionais? Quais as formações iniciais e continuadas os docentes devem ter para assumir a função docente nas Salas de Recursos Multifuncionais? Como a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju capacita os docentes da educação inclusiva? Quais são as contribuições, desafios e possibilidades de atuações na Salas de Recursos Multifuncionais?

O estudo possui caráter explicativo e procedimentos descritivos, dividido em três fases. Na primeira utilizará procedimentos de pesquisa bibliográfica, para descrever e desenhar a linha do tempo das políticas públicas voltadas à inclusão, com consulta a autores contemporâneos e documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação do Governo Federal, em plataforma on-line. Na segunda, será desenvolvida uma pesquisa documental, tendo como lócus as 24 SRM mencionados na RPMEA, e como universo, todos os docentes que lecionam no contexto do Marco temporal desta pesquisa, ou seja, de 2008 a 2020, além da coordenadora da Educação especial da RPMEA, onde será aplicado questionário estruturado impresso/digital, para investigar o processo

**Endereço:** Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo  
**Bairro:** Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



## Continuação do Anexo A Documento do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.474.912

formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRM e mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado. Na terceira, para análise dos dados, será utilizado o recurso da triangulação de dados.

Hipótese:

A formação continuada ofertada pela RPMEA aos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais no espaço institucional da Educação inclusiva impacta de forma relevante o Atendimento Educacional Especializado. Por conseguinte, as práticas pedagógicas dos docentes das SRM executadas pela RPMEA são capazes de consolidar as políticas públicas da Educação Especial que pode e deve ser difundida, permitindo que o AEE da escola inclusiva chegue a um número maior de estudantes, através da sua aplicabilidade em toda a esfera nacional, regional e local das unidades de ensino.

Metodologia Proposta:

A referencialidade do norte metodológico desta pesquisa está apoiada nos estudos de Gatti & André (2011), Gil (2008) e Lüdke e André (2012). Este estudo está norteado no campo da pesquisa qualitativa em educação, que compreende o lócus e sujeitos da pesquisa. Lüdke e André (2012, p. 12) apresentam o sentido da pesquisa qualitativa desta forma: "o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam". Assim, elegemos as Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da RMPEA como os lócus da pesquisa e os sujeitos foram 48 professores das 24 escolas da rede municipal que lecionam nas SRM com o AEE entre o ano de 2008 a 2020. A abordagem qualitativa compreende a significação, compreensão do meio, nas ações que foram produzidas no campo pesquisado. De acordo com Gatti & André, na abordagem qualitativa "[...] pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se". (2011, p. 29). Um ser ativo, que oferece benefícios a todos os que o acerbam, influenciando comportamentos, melhorias profissionais, sociais, emocionais e em seu habitat que encanta e modifica o mundo.

Vale destacar que, no contexto metodológico, elegemos para atingir os objetivos da pesquisa, as abordagens das pesquisas exploratória e descritiva. A nossa investigação parte do contexto institucional do Atendimento Educacional Especializado, através das práticas pedagógicas docentes, da formação inicial e continuada de cada professor, além da sua vivência na SRM. Para levantamento dos métodos de investigação, utilizaremos fontes documentais e orais. Serão selecionados e escutados os docentes das SRM e Coordenação Operacional da Educação Especial

**Endereço:** Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo  
**Bairro:** Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

## Continuação do Anexo A Documento do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.474.912

da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da educação inclusiva envolvidos no AEE, dentro do recorte temporal de 2008 a 2020. Para viabilizar o cumprimento do cronograma da pesquisa sem prejuízo da metodologia de coleta de dados, os questionários com os professores da SRM deverão ser on-line, de forma assíncrona pelo google forms e de maneira fazendo uso do aplicativo de videoconferência meet da plataforma google para o grupo focal, no intuito de ampliar as respostas analisadas dos questionários. Os instrumentos de coleta utilizados para registro da entrevista com a coordenadora da COESP serão aplicativos eletrônicos digitais de gravação e reprodução de áudio e vídeo, através de smartphone e notebook, respectivamente. Para o registro de imagens dos documentos escolares, dos locais e dos recursos didáticos-pedagógicos e instrumentais da prática docentes da SRM em uso na COESP/SEMED e das 24 escolas serão utilizados os aplicativos digitais de câmera e de reprodução de fotos do smartphone disponível, baixados posteriormente na base de dados de um computador para a análise final.

Os procedimentos da pesquisa deverão ser executados precedido de agendamento e abordagem on-line prévia com os profissionais da educação voluntários, para que sejam devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e para a obtenção do consentimento livre e esclarecido dos mesmos.

### Metodologia de Análise de Dados:

Na terceira fase do estudo se procederá a análise dos dados coletados na pesquisa, valendo-se do seu cruzamento e confronto com dados coletados na primeira fase, dos estudos bibliográficos e documentais, com o dados da segunda fase, o estudo de campo, assim usaremos o recurso da triangulação, que é um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos que pode ser utilizado em dimensões diferenciadas, comportando, portanto, divergências conceituais, amplamente utilizadas para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, e análises diversas no campo da pesquisa em educação. A triangulação de dados será realizada entre: 1) dados bibliográficos e documentais obtidos na fase 1, 2) dados obtidos com professores e a COESP na fase 1,2). Por fim, serão organizadas, conforme normas da ABNT, as sessões textuais, de dados, quadros, tabelas e anexos que, em sequência, reunidos, consolidam e fecham a pesquisa ora apresentada.

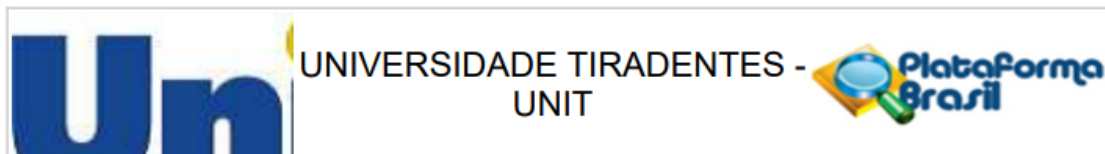
Por fim, serão organizadas, conforme normas da ABNT, as sessões textuais, de dados, quadros, tabelas e anexos que, em sequência, reunidos, consolidam e fecham a pesquisa ora apresentada.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

<b>Endereço:</b> Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
<b>Bairro:</b> Bairro Farolândia <b>CEP:</b> 49.032-490
<b>UF:</b> SE <b>Município:</b> ARACAJU
<b>Telefone:</b> (79)3218-2128 <b>Fax:</b> (79)3218-2100 <b>E-mail:</b> cep@unit.br

Continuação do Anexo A Documento do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.474.912

Analisar a formação e as práticas pedagógicas dos docentes no atendimento educacional especializado nas SRM do Ensino Fundamental RPMEA.

Objetivo Secundário:

- 1) explicar as políticas públicas e formação docentes para a educação inclusiva no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos, das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das SRM na RPMEA;
- 2) investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRM;
- 3) mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado;
- 4) Esboçar um "Guia procedimental do Atendimento Educacional Especializado", que seja adaptável a SRM em espaços institucionais inclusivos e especiais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O risco apresentado durante a aplicação desta pesquisa será da não compreensão de alguma questão pelo entrevistado.

Benefícios:

A pesquisa busca, como resultado ampliado, a constituição de um guia procedimental do Atendimento Educacional Especializado, que seja adaptável a SRM em espaços institucionais inclusivos e especiais no Brasil, documento inédito sobre a trajetória de execução das políticas públicas de inclusão da educação especial, no Brasil, e verificar a atuação da RPMEA no processo formativo para inclusão nas Salas de Recursos Multifuncionais nas 8 regiões das escolas municipais de Aracaju, identificando como a coordenação de educação especial e docentes percebem e refletem, em seu contexto institucional, suas práticas pedagógicas, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado proposto pela rede municipal de educação, permitindo ao pesquisador apresentar caminhos e propostas para a consolidação e continuidade do processo da educação inclusiva no Brasil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS n°466/12.

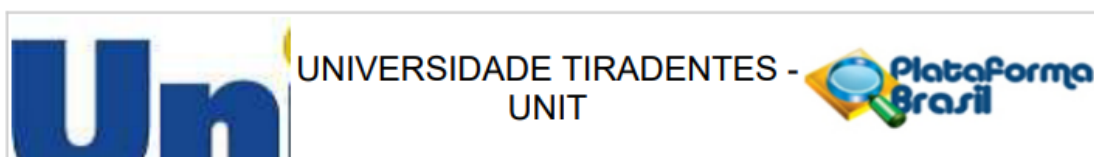
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS n° 466/12.

**Endereço:** Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo  
**Bairro:** Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



## Continuação do Anexo A Documento do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.474.912

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1730273.pdf	25/02/2022 23:27:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MODIFICADO.pdf	25/02/2022 23:27:23	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	25/02/2022 23:26:54	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Resposta_parecer.pdf	18/10/2021 20:28:30	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE	Aceito

**Endereço:** Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo  
**Bairro:** Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

## Continuação do Anexo A Documento do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.474.912

Outros	Resposta_parecer.pdf	18/10/2021 20:28:30	OLIVEIRA	Aceito
Outros	Anuencia_Modificada.pdf	18/10/2021 20:26:54	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_MODIFICADO.pdf	18/10/2021 20:24:23	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_MODIFICADA.pdf	18/10/2021 20:21:25	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	13/05/2021 23:13:09	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUCIONAL.pdf	13/05/2021 23:09:57	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Institucional.JPG	13/05/2021 23:08:13	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	13/05/2021 23:01:35	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.JPG	05/04/2021 19:35:51	ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 17 de Junho de 2022

Assinado por:  
**ADRIANA KARLA DE LIMA**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo  
**Bairro:** Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

## Anexo B Matrículas do AEE 2021 na RPMEA

**Matrículas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) 2021**  
**Rede Municipal**

Ord	Código e nome da escola	Atendimento educacional especializado ( AEE )
		Total
1	28017404 - EMEF JOSE CONRADO DE ARAUJO	33
2	28017579 - EMEF PRESIDENTE VARGAS	16
3	28018303 - EMEF PROFESSOR FLORENTINO MENEZES	15
4	28018311 - EMEF MARECHAL HENRIQUE TEIXEIRA LOTT	10
5	28018338 - EMEF SERGIO FRANCISCO DA SILVA	23
6	28018630 - EMEF DOM JOSE VICENTE TAVORA	22
7	28018699 - EMEF JORNALISTA ORLANDO DANTAS	9
8	28018753 - EMEF JUSCELINO KUBITSCHKE	18
9	28018850 - EMEF PRESIDENTE TANCREDO NEVES	20
10	28018990 - EMEF SANTA RITA DE CASSIA	33
11	28019210 - EMEF ELIAS MONTALVAO	8
12	28019253 - EMEF OTILIA DE ARAUJO MACEDO	25
13	28019270 - EMEF TENISSON RIBEIRO	17
14	28019482 - EMEF OSCAR NASCIMENTO	19
15	28019946 - EMEI JOSE GARCEZ VIEIRA	14
16	28020120 - EMEF PROF RACHEL CORTEZ ROLLEMBERG	19
17	28020138 - EMEI ANA LUIZA MESQUITA ROCHA	14
18	28020189 - EMEI PROFESSORA AUREA MELO ZAMOR	18
19	28026446 - EMEF PROFESSOR LAONTE GAMA DA SILVA	23
20	28030125 - CENTRO DE APOIO PEDAGOGICO PARA ATENDIMENTO AS PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL	8
21	28031121 - EMEF DEPUTADO JAIME ARAUJO	27
22	28031660 - EMEF ARTHUR BISPO DO ROSARIO	9
23	28031954 - EMEF OVIEDO TEIXEIRA	23
24	28033744 - EMEF PAPA JOAO PAULO II	24
25	28035348 - EMEI DOUTOR JOSE CALUMBY FILHO	20
<b>Total - Municipal</b>		<b>467</b>

Fonte: Censo Escolar 2021 MEC/INEP.

## Anexo C- Dados sobre a Educação Especial no Estado de Sergipe



GOVERNO DE SERGIPE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### Relatório

**Assunto:** Resposta ao e-mail enviado por Advanusia Santos Silva de Oliveira, que solicita informações sobre a Educação Especial no Estado de Sergipe, para serem utilizadas em pesquisa para sua tese de doutorado.

A Rede Estadual de Ensino de Sergipe segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **As informações abaixo são baseadas no Censo/Inep 2020.**

Sobre as solicitações da doutoranda, informamos que a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, no ano letivo de 2020, apresentou uma matrícula de 3.185 (três mil, cento e oitenta e cinco) estudantes público da Educação Especial.

Quanto ao quantitativo de unidades escolares com Atendimento Educacional Especializado, destacamos a seguir:

DRE	TOTAL
DEA	33
DRE'01	12
DRE'02	10
DRE'03	15
DRE'04	06
DRE'05	08
DRE'06	09
DRE'07	05
DRE'08	19
DRE'09	06
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>

Ressaltamos que a relação com os nomes das escolas com salas de recursos multifuncionais, encontra-se anexa.

Levando em consideração todas as esferas administrativas, bem como, as zonas urbanas e rurais, o estado de Sergipe conta com 1.518 (mil quinhentos e dezoito) estabelecimentos de ensino que atendem estudantes público da Educação Especial.

Continuação do Anexo C- Dados sobre a Educação Especial no Estado de Sergipe



**GOVERNO DE SERGIPE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No ano letivo de 2020, 1.506 (mil quinhentos e seis) estudantes receberam o Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Sergipe.

A deficiência que predomina nos municípios do estado de Sergipe é a deficiência intelectual, e a faixa etária predominante é a de “até 14 anos”.

Atenciosamente,

**Lilian Alves Moura de Jesus**  
Coordenadora do Serviço de Educação Inclusiva



## Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia

12/10/2022 15:00

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas



Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão, 12 de



ENTRAR N

ESTRUTURA CURRICULAR

Visualizar detalhes do componente Visualizar Programa

## DADOS DO CURRÍCULO

Código: 05

Matriz Curricular: PEDAGOGIA - São Cristóvão - Presencial - Vespertino - Licenciatura Plena

Período Letivo de Entrada em Vigor 2011 - 2

Carga Horária: TotalMínima 3255, Optativas Mínima 120

Prazos em Períodos Letivo: Mínimo 6, Médio 8, Máximo 12

Créditos por Período Letivo: Mínimo 19, Médio 28, Máximo 37

## 1º Período

Estrutura Curricular	Natureza
401301 - EDU0071 - FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DA EDUCACAO - 75h	Obrigatória
401303 - EDU0073 - INTRODUCAO A HISTORIA DA EDUCACAO - 75h	Obrigatória
401305 - EDU0075 - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 60h	Obrigatória
401312 - EDU0081 - POLITICA E EDUCACAO - 60h	Obrigatória
401372 - EDU0112 - HISTORIA SOCIAL DA CRIANCA - 60h	Obrigatória
401384 - EDU0117 - SEMINARIOS DE ESTUDOS I - 30h	Obrigatória
404712 - LETR0340 - PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTO I - 60h	Obrigatória

CH Total: 420h.

## 2º Período

Estrutura Curricular	Natureza
401302 - EDU0072 - FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCACAO - 75h	Obrigatória
401306 - EDU0076 - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II - 60h	Obrigatória
401342 - EDU0096 - DIDÁTICA I - 60h	Obrigatória
401363 - EDU0108 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 60h	Obrigatória
401371 - EDU0111 - FUNDAMENTOS METODOLOGICOS DA EDUCACAO INFANTIL - 60h	Obrigatória

CH Total: 315h.

## 3º Período

Estrutura Curricular	Natureza
401311 - EDU0080 - EDUCACAO E ETICA AMBIENTAL - 60h	Obrigatória
401321 - EDU0083 - EDUCACAO BRASILEIRA - 60h	Obrigatória
401331 - EDU0086 - LINGUISTICA APLICADA A ALFABETIZACAO - 60h	Obrigatória
401332 - EDU0087 - ALFABETIZACAO MATEMATICA - 60h	Obrigatória
401334 - EDU0089 - ARTE/EDUCACAO - 60h	Obrigatória
401383 - EDU0116 - TEORIAS DA EDUCACAO E DA COMUNICACAO - 60h	Obrigatória

CH Total: 360h.

## 4º Período












































Estrutura Curricular	Natureza
401304 - EDU0074 - ANTROPOLOGIA NA EDUCACAO - 60h	Obrigatória
401307 - EDU0077 - FUNDAMENTOS DA INVESTIGACAO CIENTIFICA - 60h	Obrigatória
401333 - EDU0088 - ALFABETIZACAO - 75h	Obrigatória
401353 - EDU0103 - TEORIAS DE CURRICULO - 60h	Obrigatória
401381 - EDU0114 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - 60h	Obrigatória
401385 - EDU0118 - SEMINARIOS DE ESTUDOS II - 30h	Obrigatória

CH Total: 345h.

## 5º Período

Estrutura Curricular	Natureza
401308 - EDU0078 - PESQUISA EM EDUCACAO - 60h	Obrigatória
401337 - EDU0092 - ENS MATEMAT ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	Obrigatória
401338 - EDU0093 - ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	Obrigatória
401343 - EDU0097 - ESTAGIO SUPERVISIONADO I - 75h	Obrigatória

## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas		
401351 - EDU0101 - EDUCACAO DE ADULTOS - 60h	Obrigatória	
401361 - EDU0106 - POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL I - 60h	Obrigatória	
<b>CH Total:</b> 375h.		
<b>6º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
401323 - EDU0085 - TRABALHO E EDUCACAO - 60h	Obrigatória	
401336 - EDU0091 - ENSINO LING PORT ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	Obrigatória	
401339 - EDU0094 - ENS HISTORIA NOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	Obrigatória	
401341 - EDU0095 - ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	Obrigatória	
401344 - EDU0098 - ESTAGIO SUPERVISIONADO II - 75h	Obrigatória	
401362 - EDU0107 - POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL II - 60h	Obrigatória	
401388 - EDU0121 - SEMINARIOS INTEGRADORES I - 30h	Obrigatória	
<b>CH Total:</b> 405h.		
<b>7º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
401335 - EDU0090 - EDUCACAO E CORPORALIDADE - 60h	Obrigatória	
401345 - EDU0099 - ESTAGIO SUPERVISIONADO III - 75h	Obrigatória	
401354 - EDU0104 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 60h	Obrigatória	
401364 - EDU0109 - ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGOGICO - 60h	Obrigatória	
401365 - EDU0110 - AVALIACAO EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	
401386 - EDU0119 - MONOGRAFIA I - 120h	Obrigatória	
<b>CH Total:</b> 435h.		
<b>8º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
401346 - EDU0100 - ESTAGIO SUPERVISIONADO IV - 75h	Obrigatória	
401352 - EDU0102 - EDUCACAO DO CAMPO - 75h	Obrigatória	
401355 - EDU0105 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 60h	Obrigatória	
401387 - EDU0120 - MONOGRAFIA II - 120h	Obrigatória	
401389 - EDU0122 - SEMINARIOS INTEGRADORES II - 30h	Obrigatória	
EDU0229 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE PEDAGOGIA - 120h	Obrigatória	
<b>CH Total:</b> 480h.		
<b>Formação Complementar</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
900001 - DAA0006 - MONITORIA I - 30h	Optativa	
900002 - DAA0007 - MONITORIA II - 30h	Optativa	
900003 - DAA0008 - MONITORIA III - 30h	Optativa	
900004 - DAA0009 - MONITORIA IV - 30h	Optativa	
203503 - EDFIS0137 - ATIVIDADE FÍSICA E LAZER - 60h	Optativa	
203504 - EDFIS0138 - ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE - 60h	Optativa	
401309 - EDU0079 - METODOS QUANTITATIVOS EM EDUCACAO - 60h	Optativa	
401313 - EDU0082 - HISTORIA DA EDUCACAO EM SERGIPE - 60h	Optativa	
401322 - EDU0084 - EDUCACAO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 60h	Optativa	
401373 - EDU0113 - EDUCACAO DE 0 A 3 ANOS - 60h	Optativa	
401382 - EDU0115 - PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - 60h	Optativa	
401391 - EDU0123 - TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO I - 60h	Optativa	
401392 - EDU0124 - TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO II - 30h	Optativa	
EDU0231 - ATIVIDADE DE EXTENSÃO INTEGRADORA DE FORMAÇÃO I - SEMAC - 15h	Optativa	
EDU0232 - UFS-COMUNIDADE - 30h	Optativa	
EDU0233 - UFS - COMUNIDADE - 60h	Optativa	
404849 - LETR0429 - INGLÊS INSTRUMENTAL - 60h	Optativa	
404883 - LETR0456 - ESPANHOL INSTRUMENTAL - 60h	Optativa	
406211 - PSIC0063 - PSICOLOGIA GERAL - 60h	Optativa	
406255 - PSIC0093 - AQUISICAO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - 60h	Optativa	
406271 - PSIC0102 - INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA SOCIAL - 60h	Optativa	
406276 - PSIC0107 - INTRODUCAO A DINAMICA DE GRUPO - 60h	Optativa	

[ufsb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686890](https://ufsb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686890)

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

**CH Total:** 1095h.

## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia



### FACULDADE "PIO DÉCIMO"

Rua Estância 362/82, Centro - Aracaju/SE - Fone: (79) 2106-3050 - Fax: (79) 3211-3363  
Reconhecida pelo Decreto nº. 80.064, de 22 de janeiro de 1979. - CNPJ 13.014.758/0001-20

Data: 04/06/2020  
Hora: 11:19

### Relatório Cursos/Currículo

Curso: 100 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Total de Créditos: 167

Total Carga Horária: 3340

Currículo: 20181

Status: Atual

Disciplinas	Créditos	C. Hor.	Período	Tipo	Créd. Pré-Req.
PD100052 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD100053 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD100054 - METODOLOGIA DA PESQUISA E DO TRABALHO CIENTÍFICO	3	60	1	OB	
PD100055 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD100056 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	3	60	1	OB	
PD100057 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD100058 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO, CIENTÍFICA E	2	40	1	OB	
PD100059 - TEORIAS DA EDUCAÇÃO	3	60	2	OB	
PD100060 - FUNDAMENTOS DA ANTROPOLOGIA E CULTURA	3	60	2	OB	
PD100061 - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	3	60	2	OB	
PD100057 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	60			
PD100062 - HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA	3	60	2	OB	
PD100063 - LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	80	2	OB	
PD100064 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	2	40	2	OB	
PD100065 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA,	2	40	2	OB	
PD100066 - TEORIA DO CURRÍCULO	4	80	3	OB	
PD100067 - FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	4	80	3	OB	
PD100068 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	4	80	3	OB	
PD100069 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	4	80	3	OB	
PD100070 - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	2	40	3	OB	
PD100071 - EDUCAÇÃO DO CAMPO	2	40	3	OB	
PD100072 - FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	80	4	OB	
PD100062 - HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA	3	60			
PD100073 - TICS NA EDUCAÇÃO	2	40	4	OB	
PD100074 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	40	4	OB	
PD100075 - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	3	60	4	OB	
PD100076 - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	2	40	4	OB	
PD100077 - FUNDAMENTOS DA ARTE EDUCAÇÃO	2	40	4	OB	
PD100078 - LEITURA NA ESCOLA E LITERATURA INFANTO-JUVENIL	3	60	4	OB	
PD100079 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO, CIENTÍFICA E	2	40	4	OB	
PD100080 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	3	60	5	OB	
PD100081 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EJA	3	60	5	OB	
PD100082 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR	4	80	5	OB	
PD100068 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	4	80			
PD100083 - PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO	2	40	5	OB	
PD100084 - RECREAÇÃO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	2	40	5	OB	
PD100085 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	6	120	5	OB	
PD100072 - FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	80			
PD100086 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	2	40	6	OB	
PD100087 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA	2	40	6	OB	
PD100088 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	3	60	6	OB	
PD100089 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	6	OB	
PD100090 - PSICOMOTRICIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E MOVIMENTO	2	40	6	OB	
PD100091 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	2	40	6	OB	
PD100092 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	6	120	6	OB	
PD100082 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR	4	80			
PD100093 - TRABALHO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL	4	80	7	OB	
PD100094 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	3	60	7	OB	
PD100095 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO	3	60	7	OB	
PD100096 - EDUCAÇÃO EM SERGIPE	3	60	7	OB	
PD100098 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	6	120	7	OB	
PD100086 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	2	40			
PD100087 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA	2	40			

## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia



**FACULDADE  
PIO DÉCIMO**

### **FACULDADE "PIO DÉCIMO"**

Rua Estância 362/82, Centro - Aracaju/SE - Fone: (79) 2106-3050 - Fax: (79) 3211-3363  
Reconhecida pelo Decreto nº. 80.064, de 22 de janeiro de 1979. - CNPJ 13.014.758/0001-20

Data: 04/06/2020  
Hora: 11:19

### **Relatório Cursos/Currículo**

Curso: 100 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Total de Créditos: 167

Total Carga Horária: 3340

Currículo: 20181

Status: Atual

Disciplinas	Créditos	C. Hor.	Periodo	Tipo	Créd. Pré-Req.
PD100089 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	3	60			
PD100088 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	3	60			
PD100091 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	2	40			
PD100097 - OPTATIVA I	3	60	7	OP	
PD100099 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	6	120	8	OB	144
PD100100 - PROJETOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	5	100	8	OB	
PD100102 - SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3	60	8	OB	
PD100101 - OPTATIVA II	3	60	8	OP	

Total disciplinas do currículo: 51

Total créditos disciplinas: 159

Total créditos Pré-Requisito: 30

Total C.H. das disciplinas: 3180

Total C.H. das disciplinas Pré-Requisito: 600

Total de Atividades Complementares do currículo: 160

#### **Opções de Disciplinas Optativas**

## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

## Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/EAD

## 1º período

Disciplina	Créditos	Horas
Fundamentos Históricos da Educação	4	80
Filosofia e Cidadania	4	80
Metodologia Científica	4	80
Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	4	80
Psicologia da Educação	4	80

## 2º período

Disciplina	Créditos	Horas
Leitura e Produção de Texto	4	80
Organização da Educação Brasileira	4	80
Escrita, Alfabetização e Letramento	4	80
Metodologia do Ensino da Alfabetização	4	80
Práticas Interdisciplinares I (transversal)	2	40
Literatura Infante-Juvenil	2	40

## 3º período

Disciplina	Créditos	Horas
Didática	4	80
Libras	4	80
Princípios e Métodos da Psicopedagogia	4	80
História Social da Criança e do Adolescente	4	80
Metodologia da Educação Infantil	4	80

## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

## Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/EAD

## 4º período

Disciplina	Créditos	Horas
Currículos e Programas da Educação Básica	4	80
Ensino e Pesquisa: Organização de Projetos	4	80
Planejamento Educacional	4	80
Avaliação Educacional	4	80
Práticas Interdisciplinares II (transversal)	2	40
Organização do Trabalho Pedagógico	2	40

## 5º período

Disciplina	Créditos	Horas
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	5	100
Fundamento e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4	80
Fundamento e Metodologia de Matemática	4	80
Fundamento e Metodologia de Ciência	4	80
Fundamento e Metodologia de História e Geografia	4	80

## 6º período

Disciplina	Créditos	Horas
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I	5	100
Gestão escolar	4	80
Estatística Aplicada à Educação	4	80
Práticas Interdisciplinares III (transversal)	2	40
Pedagogia Social	2	40
Produção de Recursos Pedagógicos	2	40



## Continuação do Anexo D Matrizes Curriculares: Licenciatura em Pedagogia



## UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

## Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/EAD

## 7º período

Disciplina	Créditos	Horas
Estágio Supervisionado na Gestão Escolar	5	100
Educação e Interculturalidade	4	80
Educação de Jovens e Adultos	4	80
Educação e as Tecnologias a Informação e Comunicação	4	80
Arte e Educação	2	40

## 8º período

Disciplina	Créditos	Horas
Fundamentos da Orientação Pedagógica	4	80
Educação e Saúde Escolar	4	80
Educação e Trabalho	4	80
Educação e Meio Ambiente	4	80
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (transversal)	2	40
Cultura Afro-Brasileira e Indígena	2	40

## **APÊNDICES**



APÊNDICE A ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SEMED
---

- a) Espaço físico: organização
- b) Documentos (leis, diretrizes, portaria nº 142/2019, resoluções normativa nº 03/2017/CONMEA, instruções normativas, decretos, regimento, plano municipal de educação; planejamento de formação docente para atuar na educação inclusiva, folder/folhetos com a temática das formações, projetos)
- c) Experiências formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, 2008-2020- Público-alvo: Prof. AEE. (Quais? Quantas? Convites? Quantas participaram? Lista de presença (avaliar se os (as) docentes que hoje fazem parte do quadro do AEE estavam presente e participando)

## APÊNDICE B FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>TÍTULO DO PROJETO</b>
Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020)

1. DEPARTAMENTO PESQUISADO:
2. QUAIS OS TURNOS E SEUS HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO?
3. HISTÓRIA DA COESP.
4. ORGANOGRAMA DA SEMED
5. QUAIS PARCERIAS INSTITUCIONAIS, FILANTRÓPICAS E EXTERNA A COESP TÊM DENTRO DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
6. OBSERVAR A ESTRUTURA PESSOAL, FORMATIVA E ORGANIZACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DA SEMEDCOESP/UNIDADES ESCOLARES.
7. QUAIS PROJETOS SÃO DESENVOLVIDOS NO PERÍODO DE 2008-2020. (FAVOR DISPONIBILIZADO, CASO O TENHA)
8. A COESP POSSUI PROJETO FORMATIVO E DE IMPLANTAÇÃO DE MAIS SRM? (FAVOR DISPONIBILIZADO, CASO O TENHA)
9. DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DE DADOS:

Quadro 17 Dados da Rede Municipal 2008- 2021

ITENS			
1-Quantitativos de escola da rede municipal de ensino de Aracaju em 2008 a 2020?			
2-Quantos estudantes com deficiência/transtornos/ dotação e talento temos na rede municipal e particular de Aracaju?			
3- Quais escolas da rede municipal e particular tem atendimento educacional especializado?			
4- Quantas e quais são as instituições públicas e privadas que atendem os estudantes com deficiência/transtornos/ dotação e talento em Aracaju?			
5- Qual o quantitativo de estudantes com deficiência/transtornos/ dotação e talento em Aracaju?			
6- Quais os tipos de deficiência/transtornos/ dotação e talento no município de Aracaju que mais predomina?			
7- Qual a faixa etária predominante de pessoas com deficiências no estado e em Aracaju			

Fonte: SEMED (2022).

10. INFORMAR A DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS QUE TEM DEFICIÊNCIA NA SRM.

11. FAZER LEVANTAMENTO DA EQUIPE DA COESP

12. PRINCIPAIS DOCUMENTOS E INSTRUMENTAIS INTERNOS E EXTERNOS USADOS NA COESP PARA QUE OCORRA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AEE.

13. QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS ATUANTES NA ESCOLA INCLUSIVA:

Funcionário/as – Função	Quantitavo
Professores/as AEE	
Cuidadores de pessoa com deficiência	
Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	
Instrutores de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	
Técnicos	
Coordenador	
Formadores AEE	
<b>TOTAL</b>	

Fonte: COESP (2022).

## APÊNDICE C MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA PROJETO DE PESQUISA

<b>Título da Pesquisa:</b> “Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020) ”			
<b>Objeto de Estudo:</b> As práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Aracaju- SE.			
<b>Objetivo Geral:</b> analisar a formação docente e sua implicação nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs da RPMEA.			
<b>Lócus da Pesquisa:</b> A pesquisa será realizada em 24 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA) - Sergipe. 1ª região- 2 escolas (EMEF Sérgio Francisco da Silva e EMEF Dep. Jaime Araújo) 2ª região- 1 escola (EMEF Otília de Araújo Macedo) 3ª região- 4 escolas (EMEF Oviêdo Teixeira; EMEF Jornalista Orlando Dantas; EMEF Santa Rita de Cássia e EMEF Marechal Henrique Teixeira LOTT). 4ª região- 4 escolas (EMEI José Garcez Vieira, EMEF Prof Rachel Cortes Rollemberg, EMEF Presidente Vargas e EMEI Ana Luiza Mesquita Rocha). 5ª região- 3 escolas (EMEF Pres. Tancredo Neves, EMEF Oscar Nascimento EMEF. D. José Vicente Távora) 6ª região- 4 escolas- (EMEF José Conrado de Araújo; EMEF Pres. Juscelino Kubitschek; EMEF Artur Bispo do Rosário, EMEI. Prof. Aúrea Melo Zamor) 7ª região - 3 escolas (EMEF Papa João Paulo II; EMEF Laonte Gama e EMEI Dr. José Calumby Filho) 8ª região- 3 escolas (EMEF Elias Montalvão; EMEF Tenisson Ribeiro e EMEF. Prof. Florentino Menezes)			
<b>Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada.			
<b>Participantes da Pesquisa:</b> Equipe da COESP.			
Categoria	Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa
		<b>1ª Perfil das Participantes</b>	1, 2 e 3.
2ª: Formação	Investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRM.	Quais as formações iniciais e continuadas os docentes devem ter para assumir a função docente nas Salas de Recursos Multifuncionais? Como a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju capacita os docentes da educação inclusiva?	4 a 14.

3ª: Educação Inclusiva	Discutir as políticas públicas de formação docente para à educação inclusiva no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos, das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das SRM na RPMEA.	Como a RPMEA compreende as Salas de Recursos Multifuncionais?	15 a 22.
4ª: AEE	Mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado.	Quais são as contribuições, desafios e possibilidades de atuações na Salas de Recursos Multifuncionais?	23 a 30.

APÊNDICE D ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS
--

- a) Espaço físico: organização
- b) Equipamentos e materiais didáticos
- c) Documentos (leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, regimento, PPP, diários, planejamento, plano de aula, projetos)
- d) Experiências formativas na escola e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

## APÊNDICE E FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>TÍTULO DO PROJETO</b>
<p>“Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008-2020) ”</p> <p style="text-align: center;">”</p>

01. NOME DA INSTITUIÇÃO:
02. FOTO DA FACHADA DAS ESCOLA E DA SALA DE RECURSO.
03. QUAIS OS TURNOS E SEUS HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO?
04. HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO.
05. SRM É CLIMATIZADA? (INFORMAR SE HÁ AR-CONDICIONADOS OU VENTILADORES).
06. POSSUI ACESSIBILIDADE?
07. OBSERVAR SE A ESCOLA/SRM DISPÕE DE ESTRUTURA FÍSICA E RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO NCLIS/VA/AEE.
08. QUAIS PROJETOS SÃO AQUI DESENVOLVIDOS NO PERÍODO DE 2008-2020. (FAVOR DISPONIBILIZADO, CASO O TENHA) Obs: Projetos de qualquer finalidade, não estritamente voltados a educação inclusiva.
09. A INSTITUIÇÃO POSSUI PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ELABORADO? (FAVOR DISPONIBILIZADO, CASO O TENHA)
10. DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DE ALUNOS:

Quadro 18 Número de turmas e quantitativo de estudante com deficiência da Escola Municipal 2017 - 2021

Seriação	Nº de Turmas	Quantitativo de Alunos	Quantitativo de Alunos com deficiência...	Alunos Incluídos no AEE
Educação Infantil				
1º ao 5º ano				
6º ao 9º ano				
EJA				
TOTAL				

Fonte: dados coletados junto à Escola, 2022.

11. INFORMAR QUAIS GRUPOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SÃO INSERIDOS NA SRM.

12. FAZER LEVANTAMENTO DOS PROFESSORES DA SRM

13. QUANTITATIVO DE AMBIENTES QUE COMPÕEM A ESCOLA MUNICIPAL:

Especificação do espaço físico	Quantitativo
Salas de aula	
Sala de vídeo	
Sala de recursos multifuncionais	
Sala de informática	
Sala para os professores	
Sala para a gestora educacional	
Sala para a coordenação pedagógica	
Sala para a secretaria escolar	
Banheiros para os funcionários	
Banheiros para as crianças da Educação Infantil	
Banheiros para os alunos do Fundamental	
Banheiro adaptado	
Refeitório	
Cozinha	
Depósito de alimentos	



Depósito para materiais escolares (almoxarifado)	
Pátio coberto	
Quadra de esporte coberta	
Brinquedoteca	
Biblioteca e sala de leitura	
Área verde	
Outros...	

Fonte: dados coletados junto à Escola, 2022.

#### 14. INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

- Há fornecimento de:
  - ( ) alimentação escolar;
  - ( ) água filtrada;
  - ( ) energia;
  - ( ) água da rede pública;
  - ( ) coleta de lixo periódica;
  - ( ) acesso à internet banda larga.
  
- Estão equipadas com:
  - ( ) computadores na administração;
  - ( ) computadores na sala de informática dos alunos;
  - ( ) aparelho de televisão;
  - ( ) DVD;
  - ( ) Datashow;
  - ( ) Lousa Digital Interativa;
  - ( ) impressora;
  - ( ) aparelho de som;
  - ( ) copiadora.

#### 15. QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS ATUANTES NA ESCOLA MUNICIPAL:

Funcionário/as – Função	Quantitativo
Diretor/a	

Diretores/as adjuntos/as	
Coordenador (e/a/s) administrativo (s)	
Coordenador (e/a/s) pedagógica	
Secretários/as	
Auxiliar administrativo	
Professores/as SR	
Professores/as SRM	
Intérprete de Libras	
Cuidador (a)	
Merendeiros/as	
Auxiliares de Serviços Gerais	
Porteiro(s)	
Vigilante (s)	
Guarda municipal	
<b>TOTAL</b>	

**Fonte:** dados coletados junto à Escola (2022).

APÊNDICE F MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA PROJETO DE PESQUISA

<b>Título da Pesquisa:</b> “Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020)”			
<b>Objeto de Estudo:</b> As práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Aracaju- SE.			
<b>Objetivo Geral:</b> analisar a formação docente e sua implicação nas práticas pedagógicas dos docentes no Atendimento Educacional Especializado nas SRMs da RPMEA.			
<b>Loci da Pesquisa:</b> A pesquisa será realizada em 24 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA) - Sergipe. 1ª região- 2 escolas (EMEF Sérgio Francisco da Silva e EMEF Dep. Jaime Araújo) 2ª região- 1 escola (EMEF Otília de Araújo Macedo) 3ª região- 4 escolas (EMEF Oviêdo Teixeira; EMEF Jornalista Orlando Dantas; EMEF Santa Rita de Cássia e EMEF Marechal Henrique Teixeira LOTT). 4ª região- 4 escolas (EMEI José Garcez Vieira, EMEF Prof Rachel Cortes Rollemberg, EMEF Presidente Vargas e EMEI Ana Luíza Mesquita Rocha). 5ª região- 3 escolas (EMEF Pres. Tancredo Neves, EMEF Oscar Nascimento EMEF. D. José Vicente Távora) 6ª região- 4 escolas- (EMEF José Conrado de Araújo; EMEF Pres. Juscelino Kubitschek; EMEF Artur Bispo do Rosário, EMEI. Profª. Aúrea Melo Zamor) 7ª região - 3 escolas (EMEF Papa João Paulo II; EMEF Laonte Gama e EMEI Dr. José Calumby Filho) 8ª região- 3 escolas (EMEF Elias Montalvão; EMEF Tenisson Ribeiro e EMEF. Prof. Florentino Menezes)			
<b>Instrumento de coleta de dados:</b> Questionário semiestruturada			
<b>Participantes da Pesquisa:</b> Docentes que atuam no AEE.			
Categoria	Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa
	1ª Perfil das Participantes		1, 2 e 3.
2ª: Formação	Investigar o processo formativo ofertado pela RPMEA para os docentes das SRM.	Como a Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju capacita os docentes da educação inclusiva?	4 a 11.

3ª: Educação Inclusiva	Discutir as políticas públicas de formação docente para à educação inclusiva no Brasil através das normatizações, dos seus objetivos, das diretrizes estabelecidas para a estrutura e implantação das SRM na RPMEA.	Quais são as contribuições, desafios e possibilidades de atuações na Salas de Recursos Multifuncionais?	12 a 17.
4ª: AEE	Mapear as práticas pedagógicas dos docentes das SRM, suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades no Atendimento Educacional Especializado.	Quais são as contribuições, desafios e possibilidades de atuações na Salas de Recursos Multifuncionais?	18 a 22.

APÊNDICE G ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADA PARA A COLETA  
DE DADOS COM A COORDENAÇÃO OPERACIONAL DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU



**UNIVERSIDADE TIRADENTES**  
**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Doutoranda:** Profa. Ma. Advanusia Santos Silva de Oliveira

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Karla Ferreira Nunes

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Participantes	O que se quer saber (Categorias de análise)	Em que ano se formou? Em qual instituição? Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Aracaju?
	1ª Perfil da Coordenação Operacional da Educação Especial da RPMEA	E neste cargo especificamente, a sra. estar há quanto tempo? Se é efetiva ou contratada? Mora no município?
Secretaria de Educação Municipal	2ª: Formação	Qual curso superior e pós-graduação a (o) sr.(a) fez? Todos os professores da rede municipal de Aracaju têm formação superior ? Existe plano específico para oferta das formações continuadas pelo “Programa Hora de Estudo”, em Formação Continuada, na área da Educação Especial na perspectiva do AEE? Em que se baseia? Como o município, que assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organiza a formação continuada dos docentes? Dentro da COESP, o (a) sr. (a) se sente ao desenvolver aprendizagem dos docentes que atuam na SRM? Qual a sua comunicação com o prof. SRM? Em qual momento o (a) sr. (a) faz a proposta anual da SRM com os professores do AEE? Como é organizado os nichos da SRM? Se o AEE fosse voltado para atender somente um público-alvo específico, quais seria os ganhos? Como o (a) sr(a) se percebe diante do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência? Como é pensado o sistema educacional que forma os docentes do AEE? Na COESP tem relatório de gestão que especifica a formação para o AEE/SRM?

	3ª: Educação Inclusiva	<p>Como ocorre a inserção de estudantes de outras escolas nas SRM? Haja vista que temos 24 SRM para 74 escolas com estudantes com deficiência?</p> <p>A RPMEA tem planos de estruturar/formatar uma nova SRM?</p> <p>Que tipo de subsídio os professores da SR recebem para trabalhar com esses estudantes com deficiência?</p> <p>Para que uma SRM seja implantada em uma escola, é necessário o que?</p> <p>A sua vivência pessoal e social influenciou sua escolha profissional da Educação especial na perspectiva inclusiva? Como você modela suas metodologias para a prática pedagógica na COESP?</p> <p>Como a instituição vislumbra a promoção automática e a progressão continuada dos estudantes com deficiência?</p> <p>Quais os pressupostos das Bases epistemológicas, pedagógicas e estruturais presente na formação e práticas nas SRM?</p> <p>Quais as ações municipais tão tomadas para cuidar da saúde mental dos que trabalham na SRM?</p> <p>De acordo com a Resolução normativa Nº 3/2017/CONMEA é dever constitucional do município de Aracaju, a oferta da E.E na rede pública e privada que integram o Sistema Municipal de Ensino de Aracaju, quem fiscaliza e contribui para que o art. 2º seja efetivado?</p>
	4ª: AEE	<p>24. No decorrer do seu trabalho como equipe da COESP, destaque algumas situações que interferem (ou não) para desenvolver seu trabalho?</p> <p>25. Quais são os relatos do trabalho desenvolvido pelo prof. do AEE na Escola Inclusiva?</p> <p>25. Ao longo do período de 2008 a 2020, como o município organizou a demanda de acesso à educação das crianças público da escola especial na SRM ?</p> <p>26. Quantas e quais foram as capacitações de 2008 a 2020 voltada para o AEE?</p> <p>27. Temos classes especiais na rede pública municipal de Aracaju?</p> <p>28. Quais as deficiências são atendidas pela sala de recursos da rede municipal?</p> <p>29. Qual entidade que corrobora em dar diagnóstico para os alunos com deficiência da RPMEA?</p> <p>30. Existe parcerias com universidades? O que que elas proporcionam a rede municipal?</p> <p>Gostaria de falar algo que não foi abordado? AGRADECEMOS!</p>



**UNIVERSIDADE TIRADENTES**  
**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Doutoranda:** Profa. Ma. Advanusia Santos Silva de Oliveira

**Orientadora:** Profa. Dra Andréa Karla Ferreira Nunes

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

APÊNDICE H QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO UTILIZADO PARA A  
 COLETA DE DADOS COM OS DOCENTES DA SRM DA REDE MUNICIPAL DE  
 ENSINO DE ARACAJU

Participantes	O que se quer saber (Categorias de análise)	Questões
1ª PERFIL DOCENTE		1) Faixa etária de Idade.  20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos Acima de 51 anos  2) Gênero Masculino Feminino Prefiro não dizer.  3) Qual o seu tempo de atuação na Educação Especial na perspectiva inclusiva? 1 mês a 1 ano 1 ano a 3 anos 3 anos a 5 anos 5 anos a 7 anos 7 anos a 9 anos Acima de 9 anos

Participante	O que se quer saber (Categorias de análise)	Questões																																																																																																									
4ª: AEE		<p>18) No decorrer do seu trabalho como professor do AEE junto às crianças com deficiências, destaque algumas situações que interferem (ou não) para desenvolver seu trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para as ocorrências? Sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala.</p> <table border="1" data-bbox="504 640 1390 1106"> <thead> <tr> <th rowspan="2">ITENS</th> <th colspan="5">Escala de 1-5, nota que atribui...</th> </tr> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comportamento do estudante.</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Barulhos externos da SRM.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Visitas externas no horário do atendimento ao estudante.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Convocação para resolução de problemas do seu estudante na Sala Regular.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Outras situações.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>19) Como o AEE contribui para o desenvolvimento do estudante com deficiência inserido na SRM? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para a contribuição? Sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala.</p> <table border="1" data-bbox="504 1312 1390 1563"> <thead> <tr> <th rowspan="2">ITENS</th> <th colspan="5">Escala de 1-5, nota que atribui...</th> </tr> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inclusão institucional.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Adaptações didáticas-pedagógicas.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Adaptações didáticas-pedagógicas.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Laço entre educador e estudante.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>20) Quais os principais desafios para operacionalizar o AEE? Numa escala de 1 a 5, que nota você atribui para cada desafio operacional? Sendo 1 a menor escala e a 5 maior escala.</p> <table border="1" data-bbox="504 1765 1390 2074"> <thead> <tr> <th rowspan="2">ITENS</th> <th colspan="5">Escala de 1-5, nota que atribui...</th> </tr> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A elaboração do plano educacional individualizado do aluno</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A presença do (a) estudante na SRM.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A ausência de parceria pela comunidade escolar.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...					1	2	3	4	5	Comportamento do estudante.	1	2	3	4	5	Barulhos externos da SRM.						Visitas externas no horário do atendimento ao estudante.						Convocação para resolução de problemas do seu estudante na Sala Regular.						Outras situações.						ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...					1	2	3	4	5	Inclusão institucional.						Adaptações didáticas-pedagógicas.						Adaptações didáticas-pedagógicas.						Laço entre educador e estudante.						ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...					1	2	3	4	5	A elaboração do plano educacional individualizado do aluno						A presença do (a) estudante na SRM.						A ausência de parceria pela comunidade escolar.					
ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...																																																																																																										
	1	2	3	4	5																																																																																																						
Comportamento do estudante.	1	2	3	4	5																																																																																																						
Barulhos externos da SRM.																																																																																																											
Visitas externas no horário do atendimento ao estudante.																																																																																																											
Convocação para resolução de problemas do seu estudante na Sala Regular.																																																																																																											
Outras situações.																																																																																																											
ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...																																																																																																										
	1	2	3	4	5																																																																																																						
Inclusão institucional.																																																																																																											
Adaptações didáticas-pedagógicas.																																																																																																											
Adaptações didáticas-pedagógicas.																																																																																																											
Laço entre educador e estudante.																																																																																																											
ITENS	Escala de 1-5, nota que atribui...																																																																																																										
	1	2	3	4	5																																																																																																						
A elaboração do plano educacional individualizado do aluno																																																																																																											
A presença do (a) estudante na SRM.																																																																																																											
A ausência de parceria pela comunidade escolar.																																																																																																											



	A falta de recursos pedagógicos.							
	O excesso de atendimento diário aos estudantes.							
	O acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula.							
	O trabalho em parcerias, buscando construir ações intersetoriais.							
21) Sua Sala de Recursos Multifuncionais é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho?								
Sim								
Não								
22) Se sim, quais recursos disponíveis? Se não, quais recursos necessita?								
<hr/>								
AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA!								

Link para o questionário: <https://forms.gle/gNDzZ5hm3m4GN5zd6>