



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (PROFISSIONAL)

JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA

AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: UMA
AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FORTALEZA

2024

JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA

AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO
DE IMPACTO DA ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, como requisito necessário para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M837a Moreira, Jolene Rocha Bezerra.

Avanços e desafios da Lei Brasileira de Inclusão: uma avaliação de impacto da atuação dos(as) professores(as) no Atendimento Educacional Especializado / Jolene Rocha Bezerra Moreira. – 2024.
135 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso.

1. Política Pública. 2. Inclusão. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

CDD 320.6

JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA

AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO
DE IMPACTO DA ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, como requisito necessário para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 14/ 05/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Munique Massaro
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico esta dissertação a Deus, pelo dom da vida, pelo amor incondicional, sabedoria e força.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus todo-poderoso e autor de todas as coisas, que me deu o dom da vida, fé, sabedoria, força, resistência e permitiu a realização desse sonho, no tempo certo, cuidando de cada detalhe.

Aos meus pais, José Bezerra (*in memoriam*) e Maria Abadia, pelo amor, apoio e ensinamentos da vida. À minha mãe, em especial, por ser um exemplo de sabedoria, força, dedicação e bravura que, apesar das adversidades da vida, manteve-se firme e fiel a Deus.

Ao meu esposo, Sérgio e às minhas filhas, Letícia e Yasmim, pelo amor e incentivo na realização de meus propósitos, por serem minha inspiração, porto seguro e aconchego.

A todos os meus familiares, irmãs, cunhados, sobrinhos(as) e sogros que sempre estão presentes com orações e na torcida pelo meu sucesso.

Ao orientador professor Dr. Gil Célio, por orientar, incentivar, acolher e ensinar com paciência, compromisso e serenidade.

A todos(as) os professores(as) do MAPP, que com muito esforço, compromisso e dedicação, prepararam-nos para a jornada da pesquisa em Avaliação de Políticas Públicas.

À banca de defesa, professor Dr. Eduardo Girão e a professora Dra. Munique Massaro, pela contribuição e apontamentos que lapidaram a dissertação.

À professora Dra. Rejane Lira, chefe da Divisão da Educação Especial do município de João Pessoa/PB, pela compreensão no momento mais necessário, demais amigos, colegas de trabalho e a todos(as) os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado do município de João Pessoa/PB e de Cabedelo/PB, que dedicaram parte de seu tempo de maneira direta ou indireta, contribuindo com a realização desta pesquisa.

A todos(as) os(as) amigos(as) e colegas da turma IDJ (2021.2) do MAPP pelo acolhimento, por compartilharem as experiências, angústias, conhecimentos e o exercício da escuta.

“Ora, a fé é a certeza daquilo que esperamos e a prova das coisas que não vemos.” (Hebreus 11:1)

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta-se no Brasil com muitos desafios, assim como a atuação do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos ambientes escolares. Este(a) profissional do AEE é o agente de suporte para a Inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, é uma das políticas públicas que trazem as orientações para as ações deste(a) profissional, constituindo a política pública norteadora desta pesquisa. O objetivo do estudo foi o de avaliar se a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência causa impactos na promoção da inclusão dos(as) estudantes a partir da percepção dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB. A abordagem foi qualitativa, uma vez que se buscou compreender o impacto da implementação da LBI na atuação do(a) professor(a) do AEE. O percurso metodológico teve como enfoque uma pesquisa bibliográfica, documental com estudo de caso. Realizou-se a coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada, apreciou-se os dados por intermédio de análise estatística descritiva e análise de conteúdo por Bardin (2011). Procedeu-se a investigação empírica da política pública LBI, mediante a perspectiva avaliativa proposta por Arcoverde e Albuquerque (2016), denominada de avaliação de impacto por meio da atuação do(a) professor(a) do AEE. Assim, constatou-se a partir das percepções dos(as) professores(as) do AEE, que o programa tem tido um impacto positivo quanto ao acesso da pessoa com deficiência às escolas comuns da rede pública de ensino. Assim como, a atuação desse(a) profissional tem sido decisiva na inclusão desses(as) estudantes. Contudo, configura-se em práticas inclusivas, uma vez que a inclusão é uma ação ampla e colaborativa. Averiguou-se que muitas prerrogativas da Lei não têm impactado a inclusão por falta, descaso e omissão do Poder Público, da comunidade escolar, da família e sociedade.

Palavras-chave: política pública; inclusão; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

Special Education from the perspective of Inclusive Education presents itself in Brazil with many challenges, as does the role of the Specialized Educational Service (SES) teacher in school environments. This SES professional is the support agent for the Inclusion of Special Education target audience students. The Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities or Statute of Persons with Disabilities (BLI), Law nº 13.146/2015, is one of the public policies that provides guidance for the actions of this professional, constituting the public policy guiding this research. The objective of the study was to evaluate whether the implementation of the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities has an impact on promoting the inclusion of students based on the perception of teachers in municipal public schools in João Pessoa /PB and Cabedelo/PB. The approach was qualitative, as we sought to understand the impact of implementing the BLI on the performance of the SES teacher. The methodological path focused on bibliographical, documentary research with a case study. Data collection was carried out through a questionnaire and semi-structured interview, the data was assessed through descriptive statistical analysis and content analysis by Bardin (2011). An empirical investigation of the BLI public policy was carried out, using the evaluative perspective proposed by Arcoverde and Albuquerque (2016), called impact assessment through the performance of the SES teacher. Thus, it was verified, based on the perceptions of SES teachers, that the program has had a positive impact on access for people with disabilities to regular schools in the public education network. Likewise, the performance of this professional has been decisive in the inclusion of these students. However, it involves inclusive practices, since inclusion is a broad and collaborative action. It was found that many prerogatives of the Law have not impacted inclusion due to failure, neglect and omission of the public authorities, the school community, the family and society.

Keywords: public policy; inclusion; specialized educational service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de Recurso Multifuncional de João Pessoa/PB.....	43
Figura 2 – Sala de Recurso Multifuncional de Cabedelo/PB.....	44
Figura 3 – Sala de Recurso Multifuncional de Cabedelo/PB.....	44
Figura 4 – Mapa da área de estudo.....	55
Figura 5 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente da percepção dos(as) professores(as) do AEE acerca da própria prática.....	81
Figura 6 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente da contribuição e importância da atuação do(a) professor(a) do AEE para a inclusão.....	90
Figura 7 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente da confiabilidade da inclusão, conhecimento e contribuição da LBI (2015). João Pessoa/PB, 2024.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Censo da Educação Básica (Matrículas na Educação Especial).....	57
Gráfico 2 – Censo do Ensino Fundamental (Matrículas na Educação Especial).....	58
Gráfico 3 – Gênero (feminino, masculino, outro).....	67
Gráfico 4 – Faixa etária.....	67
Gráfico 5 – Formação acadêmica e instituição.....	68
Gráfico 6 – Possui pós-graduação em Educação Especial ou em AEE.....	68
Gráfico 7 – Professores(as) do AEE e a credibilidade na formação para atuar como profissional do AEE.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo geral da amostra.....	56
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estatística descritiva sexo e faixa etária.....	67
Tabela 2 –	Estatística descritiva da formação inicial/específica e de satisfação.....	68
Tabela 3 –	Estatística descritiva do município que atua, carga horária e tipo de SRM.....	69
Tabela 4 –	Estatística descritiva da frequência de município que trabalha.....	70
Tabela 5 –	Estatística descritiva da frequência de carga horária de trabalho.....	70
Tabela 6 –	Estatística descritiva da frequência do tipo de sala de recurso multifuncional que atua.....	70
Tabela 7 –	Estatística descritiva de tempo de atuação na rede e no AEE.....	71
Tabela 8 –	Estatística descritiva da frequência do tempo em que atua como professor(a) da rede municipal.....	71
Tabela 9 –	Estatística descritiva da frequência do tempo em que atua como professor(a) do AEE.....	72
Tabela 10 –	Estatística descritiva da frequência de satisfação com a atuação enquanto profissional do AEE.....	72
Tabela 11 –	Estatística descritiva da atribuição de responsabilidade e compromisso na inclusão.....	73
Tabela 12 –	Estatística descritiva da frequência se o(a) estudante com deficiência é responsabilidade única do(a) professor(a) do AEE.....	73
Tabela 13 –	Estatística descritiva da frequência sobre a crença na atuação como fundamental para a inclusão escolar.....	74
Tabela 14 –	Estatística descritiva da frequência se toda unidade de ensino deve ter um(a) professor(a) do AEE.....	74
Tabela 15 –	Estatística descritiva da frequência se existe compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular na inclusão.....	74
Tabela 16 –	Estatística descritiva se conhece a LBI; acredita na inclusão pela LBI e se concorda que o Brasil tenha leis suficientes para efetivar a inclusão.....	75
Tabela 17 –	Estatística descritiva da frequência se conhece a LBI (2015).....	75
Tabela 18 –	Estatística descritiva da frequência se acredita que a LBI (2015), trouxe avanços para a inclusão.....	76
Tabela 19	Estatística descritiva da frequência se o Brasil tem leis suficientes para que a inclusão escolar aconteça.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CC	Código Civil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENSO	Conjunto de dados Estatísticos da População de um Lugar
CF	Constituição Federal
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PcD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Projeto Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa

SEDUC	Secretaria de Educação de Cabedelo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Desafiador Opositor
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A LBI.....	19
2.1	O que é política pública? Para que serve? A quem serve?.....	19
2.2	Trajectoria do Direito à Educação Especial.....	20
2.3	Apreciação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	28
3	O PRINCÍPIO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL.....	39
3.1	O surgimento das salas de recursos multifuncionais.....	40
<i>3.1.1</i>	<i>Quem é o público-alvo da Educação Especial?.....</i>	<i>44</i>
<i>3.1.2</i>	<i>A operacionalização nas salas de recursos multifuncionais.....</i>	<i>45</i>
3.2	A prática docente do Atendimento Educacional Especializado.....	46
4	ANÁLISE DA LITERATURA ACERCA DA AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS.....	51
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5.1	Área de estudo e composição amostral.....	54
<i>5.1.1</i>	<i>Um percurso pela Capital Paraibana e Cabedelo.....</i>	<i>56</i>
<i>5.1.2</i>	<i>A capital João Pessoa: história, geografia e economia.....</i>	<i>58</i>
<i>5.1.3</i>	<i>Educação de João Pessoa/PB.....</i>	<i>59</i>
<i>5.1.4</i>	<i>Cabedelo: história, geografia e economia.....</i>	<i>60</i>
<i>5.1.5</i>	<i>Educação de Cabedelo/PB.....</i>	<i>61</i>
5.2	Técnicas e Instrumentos de coleta de dados.....	62
5.3	Técnicas e Procedimentos de Análise dos dados.....	63
<i>5.3.1</i>	<i>No tocante às entrevistas.....</i>	<i>64</i>
6	ANÁLISES E RESULTADOS À LUZ DA LBI.....	66
6.1	Apresentação do perfil dos(as) professores(as) do AEE.....	66
<i>6.1.1</i>	<i>Resultados.....</i>	<i>67</i>
6.2	Caracterizando os espaços: escola x sala de recurso multifuncional.....	77
6.3	Análise das entrevistas: reflexões e resultados ancorados nas teorias.....	80
6.4	Avaliação de Impacto da LBI.....	103
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	119

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DEFINIR O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE E DA AMOSTRAGEM.....	125
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA.....	131
APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A).....	132
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDEC JOÃO PESSOA 1.....	133
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDUC CABEDELO.....	134
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDEC JOÃO PESSOA 2.....	135

1 INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu a partir da experiência da autora-pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, por quase dez anos. Além disso, o estudo sobre inclusão, é um campo em expansão, já que o crescente número de Pessoas com Deficiência e sua inserção na sociedade é uma realidade. Para tanto, destinou-se a trazer contribuições na área da Educação Especial, especificamente, para a prática dos(as) professores(as) do AEE.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva dialoga muito com as políticas públicas. De tal modo que, compreender o que é política pública, para que serve e a quem serve, converge na compreensão da política pública de Inclusão. A política pública pode ser entendida como um conjunto de normas, regras, cujo objetivo vai beneficiar um grupo ou um coletivo. Ela serve para normatizar e institucionalizar. É uma ação ou omissão do estado diante de um problema. O seu efeito pode beneficiar tanto os interesses políticos e econômicos, quanto os sociais, sendo um campo contraditório (Costa, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015a), é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades da pessoa com deficiência (PcD), visando à sua inclusão social e cidadania. A LBI é uma regulamentação que contribui para muitos avanços em diversas áreas; entretanto, é preciso que se explore mais sobre seu conteúdo para o exercício efetivo e de direito na busca por uma maior inclusão social.

Dada a importância das políticas públicas, a pesquisa teve como apoio a LBI (Brasil, 2015a), entendendo que a inclusão não só parte de uma tomada de decisão empática, mas, sobretudo das normatizações que regulamentam as ações sociais. A questão-problema da pesquisa se destinou a verificar qual o impacto da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência na inclusão dos(as) estudantes em escolas públicas municipais, sob a perspectiva da atuação de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado.

O(a) professor(a) do AEE possui um papel muito importante dentro das escolas. Este(a) profissional organiza a inclusão escolar; proporciona o atendimento educacional especializado individual e/ou coletivo; dá suporte burocrático escolar, no que se refere ao público-alvo; dá orientações aos(as) professores(as) da sala de aula regular e aos(as) cuidadores(as); auxilia o(a) estudante a ter acesso ao currículo; faz avaliação de estudantes para encaminhá-los à profissionais externos; dentre outras funções.

Muitos são os documentos normativos oficiais que trazem as orientações acerca das atribuições do fazer do(a) professor(a) do AEE e sobre a Educação Especial, tem-se: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), a Resolução nº 4 (2009) e a LBI (2015), logo, entende-se que a política pública está intrinsecamente interligada a atuação desse(a) profissional. Assim, a política eleita foi a LBI (Brasil, 2015a) para a pesquisa.

Como ponto de partida houve a intencionalidade de entender como está sendo operacionalizada a inclusão escolar, de forma objetiva nas escolas públicas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Deste modo, o estudo teve como objetivo geral avaliar se a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência causa impactos na promoção da inclusão dos(as) estudantes, a partir da percepção de atuação dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Para tanto, foi traçado os seguintes objetivos específicos: a) compreender o histórico da Educação Especial no Brasil, a LBI e demais Políticas Públicas de Inclusão Escolar, suas potencialidades e limitações; b) apresentar a sala de recurso multifuncional, o público-alvo e o serviço do AEE; c) avaliar se a atuação dos(as) professores(as) do AEE, à luz da LBI, têm promovido a inclusão dos(as) estudantes do Ensino Fundamental no acesso, na participação, na permanência e no aprendizado escolar.

Assim sendo, este estudo foi se tecendo e se estruturando de forma a responder à questão problema levantada inicialmente. Durante a trajetória, foi necessário se apropriar da história e dos marcos legais que envolvem a inclusão escolar, da mesma forma, foi necessário se debruçar e desdobrar sobre alguns conceitos.

Conforme se avançou na pesquisa, o percurso metodológico se aprimorou e levou ao caminho da análise, reflexão e discussão do panorama da política pública de inclusão com seus avanços e desafios, precisamente uma avaliação de impacto da LBI (Brasil, 2015a) na atuação dos(as) professores(as) do AEE e na difícil tarefa de fazer inclusão. Todo esse enredo se deu por meio do estudo de caso nos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

A introdução com a inserção do contexto pelo qual foi responsável o despertar e o interesse em desenvolver este estudo, no sentido de compreender e expandir a ideia de que a inclusão não pode e nem deve se resumir a práticas inclusivas, mas, sobretudo, porque deve ser um caminho que proporcione educação, saúde, cidadania, igualdade de oportunidade, acesso social, independentemente da condição humana.

O Capítulo 2 se apresenta por meio dos marcos legais e históricos da trajetória da Educação Especial sob a ótica das Políticas Públicas que foram sendo tecidas até a implementação da LBI (Brasil, 2015a) no Brasil. Para assim, compreender que a Inclusão ao longo do tempo tem vivenciado um processo de modulação com várias fases.

No Capítulo 3, delinea-se o campo da Inclusão escolar apresentando as Salas de Recursos Multifuncionais, os(as) atores e atrizes que compõem (professores/as do AEE e o público-alvo) e, por fim, a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado com o protagonismo dos(as) professores(as) do AEE.

O Capítulo 4 descreve uma revisão da Avaliação de Impacto em Políticas Públicas com uma análise da literatura, tendo como base as autoras Arcoverde e Albuquerque (2016a) e colaboradores(as), que trazem a perspectiva de avaliação de impacto, uma análise da teoria à práxis.

O Capítulo 5 tem-se o delineamento do percurso metodológico de maneira explicativa e intencional das características da pesquisa. Fala-se da abordagem qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica e documental, com uma investigação empírica derivada de uma avaliação da política pública, LBI (Brasil, 2015a).

O Capítulo 6 se apresenta com as análises e discussões por meio dos resultados da coleta de dados, obtidos por questionário e entrevistas com os(as) professores(as) do AEE. Para tal, o questionário definiu o perfil do(a) profissional do AEE e as entrevistas determinaram as categorias de análises para a análise de conteúdo proposta Bardin (2011). Por fim, realizou-se a discussão e o cruzamento de dados tendo como base a avaliação da LBI (Brasil, 2015a), numa perspectiva avaliativa de impacto, com vistas à garantia e ao cumprimento de seu propósito de promover a inclusão, sobretudo, por intermédio da atuação dos(as) professores(as) do AEE.

E, por último, apresentam-se as considerações finais, de maneira a refletir sobre os avanços e os desafios impostos pela inclusão, num paralelo onde a política pública se coloca como peça chave nas conquistas alcançadas por esse grupo. Evidenciou-se a partir das percepções dos(as) professores(as) do AEE, que o programa tem tido um impacto positivo quanto ao acesso da pessoa com deficiência às escolas comuns da rede pública de ensino. Assim como, a atuação desse(a) profissional tem contribuído com a inclusão desses(as) estudantes. Contudo, configura-se em práticas inclusivas, uma vez que a inclusão é uma ação dependente. Acredita-se que esta pesquisa seja mais um passo na busca pela quebra do paradigma do capacitismo, que define a pessoa com deficiência pelas suas limitações e não a enxerga por meio de suas potencialidades e individualidades.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A LBI

A Educação Especial é a única modalidade que perpassa em todos os níveis e etapas de ensino. Ela deve estar presente da Educação Infantil à Educação Básica, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-Graduações. Está toda amparada e regulamentada por políticas públicas, como: Leis, Decretos, Portarias, Notas Técnicas, Resoluções, dentre outros dispositivos que a aperfeiçoam.

Para compreender as políticas públicas no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, foi descrito a construção dos desdobramentos da inclusão escolar brasileira e de que forma as políticas e, em especial a política pública LBI, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015a), tem contribuído no direito das pessoas com deficiência de ter acesso e garantia a uma educação que considere as suas individualidades, diferenças, limitações e potencialidades.

2.1 O que é política pública? Para que serve? A quem serve?

A compreensão do que seja, para que servem e a quem servem as políticas, é um importante começo para a compreensão de sua propositura. Sabe-se que as políticas são necessárias e importantes, uma vez que são precedidas de regras e objetivos que visam regulamentar uma sociedade, possuem suas próprias ideologias, estão inseridas em um tempo histórico e sofrem influências do estado político, social e econômico de um determinado lugar. A política pública deve ser eficaz, eficiente e efetiva. Como nos lembra Hochman (2007, p. 68), “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”.

Logo, o conceito adotado é o segundo Secchi (2012, [n./p.]),

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública.

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Qualquer definição de política pública é arbitrária.

Concordando com o pensamento de Secchi (2012), reafirma-se que uma política pública surge a partir da identificação de um determinado problema social ou econômico, de tal modo

que as instituições governamentais procuram desenvolver uma determinação capaz de agir na causa do problema, a fim de solucioná-lo ou amenizá-lo.

Por outro lado, acrescenta-se:

Política pública guarda coerência e pertinência com a relação construída entre Estado e sociedade no Brasil que nasce sob o signo do autoritarismo, sob regimes políticos centralizadores, concentradores e excludentes. Historicamente, a política pública tem apresentado perfil paternalista, clientelista e autoritário, assumindo traços privatistas presentes na cultura política brasileira que construiu um Estado aprisionado aos interesses de determinadas classes sociais (Arcoverde, 2009, p. 2).

A política pública serve para agir de maneira sólida, competente e autêntica no problema identificado, e, assim, beneficiar a sociedade como um todo ou a um determinado público, grupo. Uma política pública necessita de instrumentos e de mecanismos adequados para ser implementada e alcançar seus objetivos (Brasil, 2018).

2.2 Trajetória do Direito à Educação Especial

Diante do exposto sobre os aspectos constituintes do surgimento, intenções, objetivo e efetivação das políticas públicas, traçou-se uma reflexão de como se processaram as políticas de inclusão da educação brasileira dos primórdios, a partir do período final do século XIX (Januzzi, 2012) até chegar ao marco LBI (Brasil, 2015a).

Ademais, a apreciação da LBI é decorrente da amplitude de direitos à pessoa com deficiência, não só no âmbito da educação, como também em outras instâncias. A exemplo, tem-se o enfraquecimento do instituto de interdição civil, que ora considerava as pessoas com deficiência, independentemente de suas condições, e os menores de 16 anos como incapazes.

De modo que, com a nova lei, a LBI trouxe uma separação de conceitos quanto à incapacidade entre civil e deficiência, permanecem incapazes os menores de 16 anos e as pessoas com deficiência, a depender de sua condição, passou-se a ser considerada incapaz ou não.

Assim, de acordo com a LBI (Brasil, 2015a) e o atual Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002),

Art. 114 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);
 II - (Revogado);
 III - (Revogado).” (NR)
 Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

.....
 II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;
 III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

Segundo Lee e Tetzlaff (2021), as leis que regulamentam e institucionalizam a Educação estão intrinsecamente relacionadas com os interesses da sociedade na qual está inserida. Assim, entende-se que na história da Educação brasileira, não tem sido diferente. Percebe-se que existem privilégios ocultos a favor do Estado, da economia e da política.

Nesse sentido, Moacir Gadotti (2003, p. 60) pontua: “A educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparelho ideológico de classe dominante, é essencialmente aparelho de reprodução das relações de produção da sociedade de classes”.

Paulon *et al.* (2005) abordam a necessidade de se assegurar em lei uma educação inclusiva, visto que a pessoa com deficiência pode ser considerada um público frágil, discriminado, rejeitado e socialmente excluído. As políticas públicas atuais vislumbram um cenário de conquistas de espaços inclusivos e de visibilidade, apesar das ideologias ocultas ou explícitas de exclusão nos ambientes sociais e da educação. A exemplo de avanços significativos, tem-se a Educação Especial, reconhecida como modalidade, traz uma trajetória histórica de muitas lutas por direitos e da necessidade de superação de entraves.

Nesse sentido, torna-se importante pensar:

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação (Paulon *et al.*, 2005, p. 25).

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, possui como propósito fundamental, minimizar ou eliminar toda e qualquer prática discriminatória, seja ela atitudinal, estrutural ou pedagógica. Seu objetivo é proporcionar a igualdade de oportunidade educacional, considerando o/a estudante como ser individual, diverso e que, portanto, possui particularidades que devem ser respeitadas (Brasil, 2008b).

De acordo com a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão [...] (Brasil, 2008b, [n./p.]).

A educação no Brasil desde o seu início, não foi pensada para todos e nem para atender aos interesses individuais, particulares. Muito pelo contrário, seus objetivos, interesses e o tipo de classe social a ser destinada, sempre foi muito bem definida, programada, selecionada e delimitada. Quando iniciada pelos jesuítas teve o interesse de catequese, mais tarde foi defendida para a formação de homens doutores em Direito e Medicina. Em outros tempos foi expandida para outras classes sociais por interesse ao voto político, assim como, para capacitação e atendimento das necessidades econômicas. Embora, em alguns momentos históricos, percebem-se avanços na Educação, a sua natureza excludente sempre continuou (Scocuglia; Machado, 2006). É o que Gadotti (2003, p. 130) alerta:

[...] É preciso dar um passo além, sair da crítica para a ação organizada, consciente. Uma verdadeira caminhada, necessária, para a educação brasileira [...]. Contra a ideologia da educação, de uma educação feita de cima para baixo, é preciso criar uma contra ideologia: reinventarmos a educação de baixo para cima.

No âmbito da inclusão no Brasil, a história se revela com as primeiras instituições que atendiam as pessoas com deficiência, as quais contemplavam os cegos e os surdos. Essas instituições tinham caráter hospitalar. “No início da República, são ainda os cegos e os surdos que têm as suas instituições, criadas no século XIX, privilegiadas” (Jannuzzi, 2012, p. 22).

De acordo com Mazzotta (2001, p. 30):

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a deficientes; ou, ainda atendimento médico-pedagógico.

De acordo com Carvalho (2004), na década de 1920, a Educação esteve em alta nos debates, cresceram as discussões de intelectuais com o objetivo de desacelerar a ação do Estado quanto à legislação e ampliação de sua atuação em matéria de escolarização. Era importante reconfigurar o Estado e os intelectuais tinham a intenção de obrigá-lo a agir como reorganizador

da esfera pública. Por esses motivos, esse período ficou marcado pelas Reformas Educacionais, tanto no Brasil, quanto na Europa e na América do Norte. Um dos mais importantes movimentos foi a Escola Nova, esta trazia uma forma inovadora de ensino, mais democrática e igualitária. A Escola Nova se desenvolveu, no Brasil, sob importante impacto de transformação social, política e econômica. Destaca-se que,

Não é outro o sentido da “descoberta” de um brasileiro representado doente, apático e degenerado, como virtual trabalhador dócil e produtivo, feita pelos entusiastas da educação na década de 1920. Será tal “descoberta” que favorecerá ampla mobilização dos educadores nessa década e na seguinte, trazendo à cena a geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova e rearticulando grupos católicos como seus adversários. É no centro dos debates e das iniciativas educacionais possibilitados por esta ampla mobilização que ganharão visibilidade as novas ideias e as novas práticas pedagógicas disseminadas na Europa e nos Estados Unidos (Carvalho, 2004, p. 92).

Segundo Kang (2017), registra-se que o percurso histórico da educação serviu ou serve não só aos interesses dos que detêm poder, existiam outros objetivos. As desigualdades de acesso à educação possuem origem histórica. Contudo, a insatisfação popular das classes desfavorecidas em vários aspectos e as suas pressões por mais igualdade, ao longo do tempo, tem-se permitido que ocorram pequenas e grandes mudanças no panorama da educação brasileira. Permite-se, assim, que novos segmentos surjam e novas bandeiras sejam levantadas.

Observa-se que:

De modo geral, todavia, persistiu a orientação elitista dos gastos públicos em educação, com privilégio deliberado do ensino superior. A centralização política a partir da Revolução de 1930 implicou mudanças nas políticas educacionais com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e as reformas do ensino [...] (Kang, 2017, p. 45).

Jannuzzi (2012) discorre que, em 1930, o Brasil viveu um momento distinto. Apesar do modelo político de ditadura, avanços aconteceram e algumas ações de inclusão tiveram destaque nesse período. As insatisfações e incertezas políticas obtiveram força e deram abertura às várias discussões e críticas dos intelectuais, de descontentamento sobre aspectos sociais, políticos e econômicos. Desse modo, houve uma contribuição a outros movimentos a favor dos desfavorecidos, que oportunizou abertura de reivindicações das pessoas com deficiência. Portanto,

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas

continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Jannuzzi, 2012, p. 58).

O início da inclusão da pessoa com deficiência teve como real objetivo descentralizar a responsabilidade do Estado frente às instituições públicas especializadas, transferindo-se para as instituições privadas. Ou seja, as mudanças ocorreram, porque era preciso selecionar as pessoas com deficiência capazes de aprender e ensinar um ofício. Assim, poderiam ser úteis para a sua própria subsistência e fazer parte do mercado de trabalho (Jannuzzi, 2012).

É o que pontua Jannuzzi (2012, p. 45),

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais [...].

Ainda, de acordo com Jannuzzi (2012), o momento econômico e político do país exigia mudanças no campo educacional, para subsidiar as demandas com vistas a um crescimento econômico. Esse pensamento fez incluir todas as possíveis forças de trabalho, recrutando, inclusive, as pessoas com deficiência, desde que fossem capazes e habilitadas ao trabalho. Por conseguinte, “o ensino básico ajustou-se às metas da economia, sendo organizado por ramos profissionais, especialmente para aqueles que comporiam o quadro de trabalhadores requeridos para a indústria” (Fonseca, 2014, p. 253).

Outro momento marcante, para o Brasil, no que se refere à educação da pessoa com deficiência, ocorreu na década de 1970. O momento político ainda era o de ditadura militar, apesar do regime rígido, intolerante e repressivo, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). As escolas comuns começam a aceitar os(as) estudantes com deficiência entendendo como direito e benefício, tanto para esse público como para os sem deficiência. Assim como cresceram as preocupações com as práticas pedagógicas referentes a essa modalidade. Contudo, não se organizou e adequou o sistema educacional para receber essa demanda e logo esse público permaneceu nas instituições e classes especiais. Veja-se,

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Observa-se que, “em 1973, em razão do crescimento dos movimentos nacionais e internacionais, [tem-se] o primeiro órgão nacional para ditar a política de educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)” (Jannuzzi, 2012, p. 165). Apesar de ser um órgão com força política, o CENESP (1973 a 1986) era subordinado ao Ministério da Educação (MEC) e se estabeleceu na formulação da política nacional referente à educação da pessoa com deficiência, ainda com um olhar integracionista.

Posteriormente, por meio dos progressos políticos e da conquista do regime político de República e consolidação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Educação Especial no Brasil se tornou mais atuante. A Constituição Federal (Brasil, 1988) trouxe uma ideologia de educação mais igualitária (para todos), sem distinção de classe social, raça, cor ou religião, refletiu-se numa oportunidade de direito para as pessoas com deficiência. Visto que, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) nos seus artigos 204, 205, 206 e 208,

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a programa de apoio à inclusão e promoção social até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida [...].

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Em 1990, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente sem discriminação. De mesmo modo, acentuou-se o artigo 54, inciso III do ECA, o entendimento da necessidade de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Ademais, “[...] após a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), de grande repercussão, principalmente, entre publicações de autores da sociedade civil e política, enfatizando a inclusão desse alunado na rede regular de ensino” (Jannuzzi, 2012, p. 166). O Brasil oficialmente reconhece a necessidade de igualdade de oportunidade no ensino-aprendizado, considerando as diferenças e as individualidades da pessoa com deficiência. A Declaração de Salamanca influenciou a elaboração de muitas políticas públicas voltadas para a Educação Especial e para a Inclusão em todo o país.

Assim, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE); neste momento, adere-se às bases da educação os(as) estudantes biologicamente capazes. Ofertou-se o serviço de Atendimento Educacional Especializado, contudo, ainda com o paradigma da integração. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, (Brasil, 1996), trouxe a Educação Especial como modalidade escolar. Dentre as garantias, a LDBEN se destacou:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Nessa perspectiva, em 2007, iniciou-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no país. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP (Brasil, 2010a), intensificou em 2010 a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública do Brasil. A criação desse espaço físico agregou melhor oferta e estrutura para o atendimento educacional especializado, não sendo substitutivo à escolarização, mas com a finalidade de fornecer melhores condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem à pessoa com deficiência, com estratégias, recursos e métodos pedagógicos de acordo com as suas necessidades, todas essas ações mediadas pelo profissional do AEE. Assim:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
 - Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
 - Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
 - Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.
- (Brasil, 2010a, p. 9).

Ressalta-se, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), que provocou uma Educação mais inclusiva, ao estabelecer metas e objetivos que atendessem às necessidades educacionais dos(as) estudantes, como: matrícula em escola comum, oferta de AEE, formação docente, dentre outros. Em 2008, a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe o paradigma mais inclusivo com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 14).

Assim sendo, em 2012, estabeleceu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA), a Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei Berenice Piana. Considera-se como outro grande avanço, tendo em vista o crescente diagnóstico exponencialmente. Nesse contexto, a lei trouxe maior entendimento e clareza quanto aos direitos e às variações de diagnósticos adequados ao transtorno. Veja-se a Lei 12.764/2012:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A história comportamental da sociedade com seus avanços e desafios das políticas públicas em relação à pessoa com deficiência, ao longo do tempo, retrata transformações que se caracterizaram em quatro distintas fases, os chamados quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Assim, nessa trajetória se percebeu que em um dado momento as pessoas com deficiência foram totalmente excluídas do convívio social, já em outro segregadas/separadas em instituições específicas. Posteriormente integradas, “calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se

caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade” (Brasil, 2015b, p. 11).

Agora, vivencia-se o momento do paradigma da inclusão de toda a diversidade e deficiência; “à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida” (Brasil, 2015b, p. 11).

Nesse contexto, a educação passou a ser obrigatória em escolas comuns. As políticas públicas têm sido o alicerce, o suporte legislativo que garante os direitos às pessoas com deficiência, seja no campo educacional ou no social. “A inclusão escolar de alunos com deficiência é um desafio educacional e social que requer atenção especial” (Machado; Boff, 2023, p. 77). Dessa maneira, as políticas públicas contribuem com as transformações e a evolução de paradigmas. De acordo com Cunha (2020, p. 25),

A inclusão é um processo gradativo, histórico, social, escolar e humano que é primordial para a construção de uma escola e, conseqüentemente, de uma sociedade que esteja pautada nos anseios de todos os cidadãos. Esta deve promover uma educação que garanta os direitos básicos e essenciais para que possamos romper com os paradigmas excludentes que historicamente reproduziram o medo, a violência, o extermínio de todos que não estivessem dentro dos padrões considerados normais.

Segundo a presente reflexão, a “[...] história da deficiência no Brasil [tem sido] uma jornada cheia de desafios e avanços. Ao longo dos anos, as políticas e as percepções das pessoas com deficiência mudaram significativamente” (Machado; Boff, 2023, p. 82). Constata-se que as políticas públicas possuem forte influência no direcionamento comportamental da sociedade. Elas moldam por meio legislativo as condutas da sociedade com os direitos, os deveres e as punições nelas inseridas. Por conseguinte, a educação auxilia na disseminação dos padrões sociais regidos pela lei.

2.3 Apreciação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Ao falar sobre inclusão é interessante antes compreender o seu conceito e entender que, no Brasil, ainda não se pode falar que exista inclusão, mas que, existem práticas inclusivas. A palavra inclusão pode se referenciar a qualquer minoria que possa ser ou estar sendo excluída de um espaço ou de um determinado serviço na e da sociedade. Ademais, ao falar de inclusão, é o mesmo que falar de exclusão, uma vez que só se inclui porque se exclui. Acrescenta-se a esse pensamento, de acordo com Díaz *et al.* (2009, p. 39):

A palavra inclusão (1999) vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. O termo, cada vez mais, é aplicado não apenas para questões das necessidades especiais, como também para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações, fala-se, por exemplo, em inclusão digital, econômica, entre outras. Assim, ao utilizar a palavra podemos nos referir tanto especificamente às pessoas com necessidades especiais quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade.

Por conseguinte, inclusão é uma ação que pode acontecer de várias formas, em diferentes segmentos, com indivíduos distintos e em momentos diversos. Bem como, a inclusão pode ocorrer com um público específico: pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – dentro dessa categoria os Transtornos do Espectro Autista (TEA), público-alvo da Educação Especial, considerado pessoa com deficiência para efeito legal – raça, pessoas ligadas às questões étnicas, religiosas e/ou de classe social.

A inclusão-exclusão ocorre segundo Díaz *et al.* (2009), porque:

É no lugar e a partir dele que se vê brotar as diferenças que singularizam os grupos humanos e suas formas de estar no mundo. A diferença aqui é vista como ontológica diferindo, portanto, do discurso da igualdade, que tem como essência a igualdade na igualdade. Tal discurso, que tem como fundamento básico que todos são iguais, acaba por legitimar a atitude-discurso de um padrão de sociedade, um padrão de comportamento, uma única forma de estar no mundo, enfim, uma única forma de progresso, de desenvolvimento que desencadeia o perverso processo de exclusão social (Díaz *et al.*, 2009, p. 67).

É nesse contexto que se destaca o foco da pesquisa, a LBI (Brasil, 2015a), por tratar da inclusão (exclusão) das pessoas com deficiência. Entretanto, um ponto a ser levantado, mas que não tira o mérito da lei, é que ela não contempla todo o público-alvo da Educação Especial. O público-alvo da Educação Especial, de acordo com os documentos oficiais regulatórios do Brasil, são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. Salienta-se que muitos são os fatores que preconizam a inclusão escolar. Registra-se sobre esse assunto que,

A inclusão social como fator fundamental para equidade e desenvolvimento da sociedade brasileira, hoje, requer que os educadores estejam permanentemente, informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência e das possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (DÍAZ *et al.*, 2009, p. 27).

Parafraseando Díaz *et al.* (2009), é preciso que a sociedade, como um todo, respeite e aceite a diferença, de forma a gerar espaços de igualdade, onde a pessoa com deficiência

consiga, em seu cotidiano, adaptar-se ao ambiente apesar de suas limitações. Reforça-se, ainda, a ideia de que as escolas e as instituições educativas têm andado de contramão, com atitudes de discriminação e exclusão, por não estarem considerando como deveriam a especificidade da pessoa com deficiência. Visto que a “[...] base da inclusão consiste no conceito de que toda a pessoa tem direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem” (Díaz *et al.*, 2009, p. 28).

Nos dias atuais, a inclusão vem sendo amplamente discutida e ressignificada. Os meios de comunicação de massa têm trazido, através de novelas, de comerciais, por exemplo, situações para promover a reflexão de como as pessoas com necessidades especiais podem exercer seus direitos de cidadãos. Tanto no contexto escolar, quanto fora dele, os discursos sobre inclusão estão acontecendo cotidianamente, potencializando assim um repensar sobre a forma de tratar o tema da diversidade e das diferenças (Díaz *et al.*, 2009, p. 42).

Segundo Díaz *et al.* (2009), destaca-se que a inclusão no âmbito educacional possui alguns entraves que paralisam a educação na perspectiva inclusiva. Salienta-se que a educação ainda pensa em um currículo universal; alguns/algumas professores(as) possuem um discurso de aceitação aos estudantes com deficiência, apenas por saberem da obrigatoriedade legal. Outros(as) se sentem incapacitados(as) e fracassados(as) para trabalhar com esse público ou mesmo existe a recusa quando se trata de determinadas deficiências; também têm os que atribuem excesso de estudantes por turma, muitos são os motivos que esbarram na inclusão.

Contribui para essa reflexão:

[...] a importância de se avaliar os impactos da implementação das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar para além da matrícula compulsória, posto que as escolas, em sua maioria, não têm acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos; os professores, em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência [...] (Miranda; Galvão Filho, 2012, p. 94 e 95).

Todavia, aos que acreditam na inclusão por meio da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, relata:

[...] quatro eixos que caracterizam a postura de um professor inclusivo: valorização da singularidade do aluno e respeito a seu ritmo, ressaltando suas possibilidades, e não apenas sua deficiência; atenção ao vínculo professor-aluno, uso adequado e não estigmatizante do diagnóstico e a presença de um desejo de aprender vibrante no professor, a fim de que esteja aberto para buscar alternativas de intervenção diante da inegável dificuldade em aprender dos alunos com deficiência (Díaz *et al.*, 2009, p. 74)

Acrescenta-se a esses quatro eixos, que a inclusão permite e amplia o aprendizado quando oportuniza o convívio dos pares, uma vez que o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem por intermédio da socialização e interação. Esta experiência só é permitida por conta da inclusão da pessoa com deficiência em escolas regulares. É preciso que os(as) educadores(as) enfrentem os desafios da inclusão escolar com ética, respeito e compromisso cotidianamente (Díaz *et al.*, 2009).

Diante do exposto, observa-se que uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer não só políticas públicas que garantam direitos, deveres e punições, mas, sobretudo é fundamental que ocorra uma verdadeira transformação na maneira de enxergar a questão. É preciso novas posturas, atitudes e conhecimentos para a superação das barreiras que limitam, reduzem e evitam o acesso, a participação, o aprendizado e a permanência de pessoas com deficiência na educação e na sociedade. A inclusão nos espaços físicos está ocorrendo; no entanto, é preciso alcançar dados qualitativos de inclusão (Díaz *et al.*, 2009). Para tanto,

Na educação, o atendimento ao aluno com deficiência necessita contar com uma equipe transdisciplinar, que realize a avaliação, a escolha, a criação e a implementação dos recursos que serão utilizados pelos alunos. Dessa forma, é possível atingir os objetivos propostos para que a inclusão aconteça de fato, possibilitando que o aluno conquiste sua independência, dentro das possibilidades em busca da aprendizagem da melhoria de qualidade de vida (Machado; Boff, 2023, p. 72).

É nesse panorama que a política pública LBI (Brasil, 2015a) é desenhada. Considera-se um importante exemplo de efetivação da inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas da sociedade. Reafirma-se que essa lei possui um público específico, a pessoa com deficiência, não incluindo todas as pessoas público-alvo da Educação Especial. Sua origem se deu na Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da pessoa com deficiência, na cidade de Nova York, em 2007, com a assinatura de Protocolo Facultativo. A LBI foi criada em 6 de julho de 2015, como um Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde fornece todas as diretrizes que assegurem e/ou possam promover a inclusão social e o exercício pleno da cidadania a esse público. Em seu artigo 1º, encontra-se que “se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. Acredita-se que,

Quando falamos em um sistema educacional inclusivo, não nos referimos tão somente à eliminação das barreiras arquitetônicas que impedem a chegada de um estudante público-alvo da educação especial aos espaços escolares ou universitários. Nos referimos, sobretudo, à necessidade de atuar no combate a quaisquer formas de

discriminação e negação de direitos a estes estudantes, muitos dos quais, apesar de já haver alcançado o acesso aos ambientes educativos, estão gravemente prejudicados, o que se deve à ausência de condições para sua permanência, participação e aprendizagem, conquistas já asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão (Massaro; Farias, 2020, p. 153 e 154).

Na LBI (Brasil, 2015a), tem-se a garantia do direito à educação para a pessoa com deficiência, de modo que haja a oferta de forma acessível e igualitária, deve estar presente e institucionalizada no Projeto Pedagógico (PP) das escolas e disponibilizada por meio do serviço complementar e/ou suplementar do atendimento educacional especializado. Observa-se a importância da lei por contemplar o cenário social como um todo.

Encontram-se na LBI (2015) às ações regulamentadas de modo a garantir melhores condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência na educação. Sugere-se ainda pesquisas, planejamento de estudos de caso, participação de todos (comunidade escolar e família) no processo educacional; adota-se medidas favoráveis aos interesses desse público, práticas pedagógicas inclusivas, currículo adaptado, oferta de profissionais capacitados, dentre outros. Destaca-se na LBI (Brasil, 2015a):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

No cenário atual, quando se fala em inclusão escolar, vislumbra-se muitas políticas públicas que favorecem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola regular. Entretanto, muito dessa inclusão ocorre com fragilidade, vive-se numa sociedade culturalmente excludente e com fortes atos de discriminação. Segundo Machado e Boff (2023, p. 87),

A atual política de educação inclusiva exige a inclusão de todos os alunos no ensino comum, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Portanto, para que as escolas cumpram a sua missão de possibilitar a aprendizagem a todos os alunos, são necessárias mudanças significativas na estrutura operacional.

A inclusão pressupõe que o(a) estudante com deficiência consiga desenvolver as suas potencialidades, de forma que a sua condição não seja vista como uma barreira, mas que se busque meios, estratégias e possibilidades pedagógicas para alcançar a efetiva função da escola, de formá-lo para a vida e o exercício pleno de sua cidadania (Paulon *et al.*, 2005).

É necessário frisar que,

Nesse contexto a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (Paulon *et al.*, 2005, p. 7).

Paulon *et al.* (2005) aponta a família como responsável no processo de inclusão em conjunto com a escola; muitas das vezes a família é a primeira a não reconhecer a potencialidade da criança. Somente quando a necessidade individual é reconhecida e todos da comunidade escolar são envolvidos no processo, em conjunto com a família, é que se pode afirmar que há uma verdadeira inclusão escolar. Isso acontece a partir do momento em que ser diferente só perpassa pelo campo físico e/ou cognitivo, de forma que não é determinante da condição individual e capacitiva. Ao agir dessa maneira, a equidade e a inclusão acontecem.

Ressalta-se que:

[...] Sabe-se que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Os anos iniciais da criança abrangem o período de suas

mais férteis aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades. A escola, como o segundo espaço de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento (Paulon *et al.*, 2005, p. 27-28).

A LBI (Brasil, 2015a) ampliou a responsabilidade e obrigatoriedade para com a pessoa com deficiência, sendo corresponsáveis em resguardar a integridade física, qualquer tipo de negligência ou discriminação, não só a família, o estado e a sociedade, mas incluiu a comunidade escolar. Está posto em seu artigo 27, parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Ela trouxe, assegurado em lei, o direito de frequentar a escola e de participação plena em todos os aspectos da vida escolar.

Esse breve recorte histórico da educação, em particular do início da Educação Especial no Brasil, é um diálogo importante para chamar a atenção, não só sobre a trajetória da educação especial, mas, sobretudo, para enfatizar o fato de a educação nunca ter sido e nem ser um campo neutro. O seu currículo, as suas modalidades e as suas intenções em seus aspectos mais gerais, possuem objetivos a serem alcançados. A educação e a política pública, ambas são ambíguas, podem manter ou minimizar as diferenças e desigualdades sociais (Apple, 2006).

Nesse sentido, Fonseca (2014) pontua que:

O processo de construção da política educacional de um país é dependente de vários fatores internos e externos. Os objetivos educacionais interligam-se aos projetos nacionais de desenvolvimento e estes, por sua vez, atendem de forma mais ou menos autônoma aos requisitos gerados pelas mutações do quadro político-econômico mundial. Internamente, são geradas da sociedade, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial (Fonseca, 2014, p. 265).

Parafraseando Apple (2006), a educação é um campo de conflitos, muito tem sido compreendida/concebida como ferramenta de capacitação de mão de obra e de ideologias. Sabe-se que a educação vai muito além de uma formação de um ofício, é preciso que haja uma reestruturação em todos os sentidos, inclusive, que se pense nas pessoas com deficiência. A educação precisa ser livre e democrática, recuperada, melhorada, adequada, individualizada, mas de forma alguma subtraída das pessoas.

É preciso, segundo Paulon *et al.* (2005, p. 8),

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

A educação, e em especial a escola, tem o papel fundamental de oportunizar a construção de conhecimentos e de saberes necessários para formação do cidadão, independente do momento político e econômico. A educação deve e pode oportunizar o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos, isto é uma ação de equidade, um direito posto e garantido pela Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Destaca-se que a inclusão escolar no Brasil tem tido uma relevância nas políticas públicas, exemplo já mencionado da LBI (Brasil, 2015a) que muito tem contribuído nesse processo de inclusão. Assim, pouco a pouco a pessoa com deficiência se encontra mais visível na sociedade por ter seus direitos garantidos e conquistados, pois, “[...] promover a inclusão de forma responsável para pessoas com deficiência é um dos desafios importantes da sociedade atual [...]” (Machado; Boff, 2023, p. 136). A LBI determina que o acesso à educação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência não pode ser negado sob qualquer argumentação, seja na rede pública ou privada.

Nessa pesquisa, a LBI se realça devido à sua grandeza na efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, reunindo dispositivos legais de todas as esferas da sociedade, sobretudo, a educação. A LBI traz um novo conceito, o de integração¹ dos direitos básicos da pessoa com deficiência, uma vez que se trata dos direitos e deveres referentes à vida, moradia, educação, saúde, lazer, trabalho, cultura, dentre outros. Assim como, sanções penais (Brasil, 2015a).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), LBI (2015) e demais políticas públicas de inclusão, são realidades institucionalizadas, que garantem a possibilidade e a prática real de condições para um melhor desenvolvimento formativo da pessoa com deficiência para a vida e o seu pleno exercício de cidadania. Para isso, deve-se assegurar a “[...] inclusão de todos os alunos no processo educativo, independentemente de suas características e necessidades, é fundamental

¹ Entende-se aqui o conceito de integração como o de que integra/incorpora/reúne todas as áreas sociais em uma única Lei e não no sentido de integração dos quatro paradigmas da inclusão.

para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e equitativa” (Machado; Boff, 2023, p. 144 e 145).

Nesse sentido, em se tratando de inclusão, é importante pensar em conformidade com o desenho universal no campo da arquitetura, uma visualização da acessibilidade como forma de melhorar as condições para todas as pessoas, com ou sem deficiência. Reportando-se para o meio educacional, ao se pensar em um desenho universal, refere-se à importância de minimizar as barreiras que impedem os(as) estudantes com deficiência de aprender. É fundamental que o conceito de desenho universal amplie e democratize recursos humanos e financeiros, estratégias pedagógicas, formação e currículo, de forma a não demarcar a pessoa com deficiência da pessoa que não é. Nesse contexto, as práticas de ensino personalizadas devem ser potencializadas (Santiago, 2005). Ou seja,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a).

As conquistas descritas para a pessoa com deficiência, no âmbito educacional, fazem parte da história da Educação Especial brasileira. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a estreita relação desses feitos com os interesses políticos e econômicos de cada período, que ora felizmente favoreceu e em outras circunstâncias infelizmente não. As políticas públicas não são criadas a partir da sensibilidade e empatia por um grupo ou um coletivo. A política pública é desenhada para atuar sobre um determinado problema social e seus objetivos são delineados com base em acordos e negociações. Compreende-se que um bom desenho de política pública viabiliza a sua implementação (Brasil, 2018).

Diante do exposto, numa análise e apreciação do conteúdo da LBI (Brasil, 2015a), observa-se que ela não é a primeira normatização produzida para a pessoa com deficiência, mas sintetiza demais dispositivos legais. Por isso, foi eleita para apreciação nesta pesquisa. De modo que, é uma derivação de uma trajetória de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Conferências, Convenções, Notas técnicas e Acordos existentes. A LBI trouxe os direitos sociais básicos, sobretudo, os direitos civis e políticos da pessoa com deficiência, uma oportunidade de mudança de total dependência, antes tratada como incapaz, agora passa-se para o estado de independência e autonomia a depender de seu comprometimento e dependência. A LBI considera não apenas a incapacidade relativa, mas também a faixa etária. O entendimento contido na LBI, lei 13.146/2015 quanto quem seja a pessoa com deficiência,

está no artigo 2º:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015a)

A LBI (Brasil, 2015a) apresenta a pessoa com deficiência como um ser cidadão capaz de exercer seus direitos de escolha, acessibilidade, liberdade, autonomia e independência e não um ser condicionado à sua limitação. Essa concepção transmite à sociedade o respeito à pessoa com deficiência, independente de sua condição. Os direitos contidos e garantidos na LBI perpassam: Educação; Trabalho; Saúde; Habitação; Esporte, lazer e cultura; Isenção de impostos e taxas; Auxílios; Crimes contra a pessoa com deficiência e estabelecem punições para atitudes discriminatórias.

Em contrapartida, a LBI (Brasil, 2015a) falha quando generaliza a condição da pessoa com deficiência, uma vez que não considera que cada deficiência possui sua especificidade. Por outro lado, com a implementação da lei, tornou-se possível uma maior expansão dos benefícios sociais, permitindo-lhes a possibilidade de construir uma sociedade que respeite as diferenças. A LBI (Brasil, 2015a) considera como fundamental a autonomia individual, a acessibilidade e a liberdade como pilares da cidadania. Portanto, privilegia os direitos fundamentais, facilita o acesso à justiça e amplia as punições para aqueles que não a cumprem.

Nesse sentido, em seu artigo 53 (Brasil, 2015a), tem-se que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”. A ideia de acessibilidade e inclusão valoriza e acolhe todas as pessoas, perspectivas estas encontradas na inclusão. Concordando com Santiago (2005) sobre a importância da acessibilidade em todos os espaços e principalmente em ambientes educativos, reafirma-se que:

O objetivo da acessibilidade é proporcionar maior autonomia e mobilidade a uma quantidade maior de pessoas, até mesmo àquelas que tenham seus movimentos reduzidos ou dificuldade em se comunicar, para que usufruam os espaços com maior segurança, confiança e comodidade. Agindo dessa forma, obtêm-se ambientes que atendam às propostas universais (Santiago, 2005, p. 25).

O capítulo IV da LBI (Brasil, 2015a) se refere ao direito à Educação, é uma das seções de maior relevância, visto a importância e premissa da Educação. A lei estabelece e garante matrícula para a pessoa com deficiência nas escolas regulares, em instituições públicas ou privadas. Entretanto, não se aplica a todo o público-alvo da Educação Especial, como os(as)

estudantes com altas habilidades/superdotação, pois não possuem deficiência.

A LBI (Brasil, 2015a) prevê punições no intuito de garantir a educação de qualidade e inclusiva nas instituições privadas, caso haja descumprimento na oferta de matrícula ou qualquer cobrança adicional à mensalidade. Assim como, alguma cobrança para ofertar o(a) profissional de apoio nos casos que se fizer necessário. Deste modo, prevê multas ou retenção para os que dificultarem o acesso da pessoa com deficiência à instituição. Assim descreve o artigo 28, parágrafo 1º da LBI (Brasil, 2015a):

Art. 28

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Destaca-se e se considera como principal princípio da LBI (Brasil, 2015a) a amplitude de igualdade de oportunidade e condições, em que se norteia pela valorização da diferença humana em todos os aspectos, seja de natureza física, intelectual, sensorial, social ou de gênero; não se permite nenhum ato de discriminação e/ou exclusão, uma vez que é o resultado de uma marcante trajetória de políticas públicas de inclusão no Brasil.

3 O PRINCÍPIO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL

No cenário mundial sobre a educação inclusiva é perceptivo uma mobilização muito importante a nível político, cultural, social e pedagógico, com um olhar sensível e empático ao elevado crescimento do número de pessoas com deficiência e a necessidade da participação e da aprendizagem sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. A educação inclusiva amplia exatamente essa igualdade de oportunidade e de direito (Brasil, 2008b). A “[...] educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Milanez *et al.*, 2013, p. 26).

A educação inclusiva está bem amparada em termos de políticas públicas, como a LBI (Brasil, 2015a). Os dispositivos legais que favorecem a modalidade, garantem ao(a) estudante com deficiência o direito de acesso e permanência na educação em todos os níveis e modalidades. “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” (Milanez *et al.*, 2013, p. 27). Entretanto, infelizmente, reconhece-se que as dificuldades da inclusão no sistema de ensino ainda são evidentes e práticas discriminatórias ainda persistem. Apesar disso, é função da escola promover a superação da exclusão e a quebra de paradigmas (Brasil, 2008b).

Por conseguinte, é necessário que transformações no processo de ensino e aprendizagem ocorram para que de fato a inclusão aconteça e as velhas práticas de exclusão sejam rompidas. Dentre essas mudanças, deve-se estar a do(a) profissional da educação que precisa ser preparado(a) e estar consciente dessa nova realidade, que demanda conhecimentos específicos para atender às especificidades desse público. Ressalta-se o conhecer esse(a) estudante para assim viabilizar os meios pedagógicos, suprimindo as necessidades individuais que proporcionará o seu desenvolvimento global (Gomes *et al.*, 2016).

De acordo com Aranha (2004), reafirma-se que, para que o(a) estudante com deficiência possa conseguir desenvolver suas potencialidades, é preciso que sua condição não seja vista como uma barreira, mas como uma necessidade que requer e precisa de estratégias e possibilidades pedagógicas diferenciadas para formá-lo para a vida e o exercício pleno de sua cidadania. Segundo Piaget (1896-1980), a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de cada pessoa depende de vários fatores. O desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis e a habilidade de interação e compreensão do que ocorre ao seu redor, tem forte influência nesse processo de estruturação do conhecimento e no ensino-aprendizado. O desenvolvimento

cognitivo está intimamente ligado à capacidade de aprendizagem e acomodação do conhecimento (Montoya, 2011).

3.1 O surgimento das salas de recursos multifuncionais

Seguindo a presente reflexão, entende-se a importância de meios que possibilitem a inserção dos(as) estudantes de maneira inclusiva, tem-se a ação assertiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Assim, corroborou-se a consolidação da inclusão quando “o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser oferecido, nas Salas de Recursos Multifuncionais, aos alunos com deficiência intelectual, auditiva, física e visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Milanez *et al.*, 2013, p. 11).

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b, p. 11).

Foi no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que iniciaram as discussões acerca da implantação das Salas de Recurso Multifuncional (SRM), instituída pela portaria Ministerial da Educação nº 13/2007; estabeleceu-se metas para todos os níveis da educação básica. Surge uma nova concepção que derruba a dicotomia entre educação regular e especial de forma segregada, cria-se um espaço dentro das escolas comuns para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b). O Decreto nº 6.094/2007, artigo 2º, inciso IX passa a “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007).

A união da Educação Especial com a Educação regular foi consolidada a partir das Salas de Recursos Multifuncionais e propagada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria Normativa nº 13/2007 e pelo Decreto nº 7.611/2011. Leia-se:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos

e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art. 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação (Brasil, 2007a).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011b).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) garantiu:

Art. 3º o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b).

Posteriormente, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), implantou de maneira mais efetiva, em 2010, as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino do Brasil. A criação desse espaço físico contribuiu muito no avanço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, agregou-se melhor oferta de serviços e estrutura por meio do AEE. O AEE não sendo substitutivo à escolarização, possui a finalidade de fornecer melhores condições de acesso, permanência, participação e aprendizado à pessoa com deficiência, por meio de recursos, propostas, métodos e estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individualizadas (Brasil, 2010a).

A sala de recurso multifuncional é um espaço criado nas escolas comuns, para que ocorra de forma mais organizada e sistematizada o atendimento educacional especializado. Nela é sugerida estrutura de implantação semelhante, unifica-se e universaliza-se as oportunidades educacionais com maior equidade. Existem dois tipos de composição de SRM, tipo I e II. O que diferencia é que o tipo II, além de ter todos os recursos do tipo I, agrega um *kit* de recursos de acessibilidade para os(as) estudantes com deficiência visual, consta: impressora Braille, máquina de datilografia em Braille, *kit* de modelos e necessidades diversas de lupas, materiais

pedagógicos táteis, reglete, punção, Soroban, assinador, dentre outros acessórios (Brasil, 2010a). Ressalta-se que,

[...] Um espaço como a sala de recursos multifuncionais, pode favorecer ações significativas para o aluno, quando, por exemplo, a diferenciação de ensino precisa ser mais específica, com recursos ou adaptações para um momento da aprendizagem deste aluno. Porém, essas ações não se limitam a tal espaço (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 56 e 57).

É o próprio Ministério de Educação e Cultura que envia para as escolas os equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos para a abertura e organização das SRM. A disponibilização do(a) profissional do AEE fica a cargo de cada instituição escolar (Brasil, 2010a). No caso de o MEC não enviar os materiais e mobiliários, a Resolução nº 15 (Brasil, 2020) dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros enviados para a compra dos equipamentos, deve-se seguir uma estrutura relacionada aos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A Nota Técnica nº 11/2010b (SEESP/GAB) trouxe as Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, que foram implantadas nas escolas regulares. Ademais, trouxe as diretrizes de implantação da SRM, as atribuições do(a) professor(a) do AEE e os aspectos a serem contemplados no Projeto Pedagógico da escola. “O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE” (Brasil, 2010b, p.2).

De acordo com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2012b, p. 10), criado pelo MEC/SECADI², os critérios necessários para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais são:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;

² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, foi criada em 2004 com o objetivo de criar políticas públicas, orientações, estratégias, recursos para as escolas poderem fazer a inclusão. Por meio do Decreto nº 9.465, a SECADI, foi extinta em 2019 e substituída pela Secretaria de Modalidade Especializada de Educação e uma Secretaria específica para Alfabetização. Na prática não houve alterações quanto as ações direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. No final de 2023 a SECADI foi reativada.

- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE.

Ainda segundo o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2012b, p. 11), quanto à implantação da SRM, segue-se algumas normas de adesão, cadastro e indicação das escolas, para que as Secretarias de Educação se integrem ao programa, são elas:

- Informar às escolas sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar a organização e oferta do atendimento educacional especializado pela escola;
- Validar as informações de matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE;
- Regularizar o patrimônio, após a publicação do termo de Doação pelo MEC/SECADI (Brasil, 2012b, p. 10 e 11).

Ademais, a Nota Técnica nº 42/2015c (MEC/SECADI/DPEE) dispõe sobre a orientação aos sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Visto a importância de ter “o acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas regulares de ensino [que] contribui para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do estudante e impulsiona o desenvolvimento inclusivo da escola” (Brasil, 2015c).

Observa-se como exemplo de sala de recurso multifuncional as SRM abaixo:

Figura 1 – Sala de Recurso Multifuncional de João Pessoa/PB.



Fonte: Arquivo particular (2022).

Figuras 2 e 3 – Sala de Recurso Multifuncional de Cabedelo/PB por dois ângulos



Fonte: Arquivo particular (2022).

As salas de recursos multifuncionais são espaços importantes no ambiente escolar, são dotadas de muitos recursos, materiais lúdicos-pedagógicos, equipamentos e do(a) profissional do atendimento educacional especializado; esse conjunto de fatores propicia o aprendizado de forma mais atraente e acessível, além de formalizar e institucionalizar a inclusão em condições favoráveis para seu o público-alvo. “Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 27).

2.1.1 Quem é o público-alvo da Educação Especial?

O atendimento educacional especializado se apresenta de duas formas, por meio das SRM e pelo AEE itinerante³. Oferta-se o AEE itinerante nas unidades de ensino que não possuem a sala de recurso multifuncional. Em ambas as situações, o AEE tem um público específico, os(as) estudantes com deficiência física, visual, cego, surdo-cegueira, auditiva, surdez, intelectual, mental e múltipla; os com Transtornos Globais e Mistos do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista – TEA⁴); além dos que possuem Altas Habilidades e/ou Superdotação. Assim, de acordo com a Resolução nº 4 (Brasil, 2009, p. 1),

³ O AEE Itinerante, no município de João Pessoa/PB, surgiu no início do ano de 2023. Constitui-se como um projeto pioneiro na SEDEC. O objetivo central é o de conhecer e demarcar o local (escola e CMEI) em que cada estudante público-alvo da Educação Especial está inserido(a), para, assim, traçar ações que favoreçam a inclusão em equidade de oportunidade.

Em Cabedelo/PB, tem um trabalho similar realizado por uma assessoria denominada “equipe externa”.

⁴ De acordo com DSM-5 (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais): O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo

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

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

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

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

Portanto, reforça-se que educação inclusiva se traduz no direito de todos(as) os(as) estudantes público-alvo da educação especial de ter acesso a uma proposta pedagógica que dispõe de recursos físicos e humanos adequados. O atendimento educacional especializado é uma ação inclusiva que propicia a escolarização do público-alvo da educação especial (Paulon *et al.*, 2005).

Dessa forma, o(a) professor(a) do AEE por meio do atendimento educacional especializado dá o suporte para esse estudante que possui necessidades diferenciadas, de modo que os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial superem os obstáculos escolares e sociais, tendo acesso, aprendizado, permanência e participação na vida escolar (Gomes *et al.*, 2016).

É necessário frisar que, conforme a LBI (Brasil, 2015a), o(a) estudante com deficiência, além do direito a um atendimento educacional especializado, coletivo ou individual, tem direito a um profissional intérprete de Libras e/ou a um profissional de apoio escolar (cuidador/a), quando comprovada a real necessidade. Apresenta-se na LBI (Brasil, 2015a), no artigo 28, inciso “XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”; e no inciso “XVII - oferta de profissionais de apoio escolar”.

2.1.2 A operacionalização nas salas de recursos multifuncionais

Na sala de recurso multifuncional, garante-se matrícula a mais ao(a) estudante público-alvo, entretanto, não é de caráter obrigatório, e, sim, optativo por entender que seu objetivo pedagógico é suplementar e/ou complementar. Deste modo, a matrícula dupla está oficializada conforme consta na Resolução nº 4 (Brasil, 2009) no artigo 8, “Serão contabilizados

de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (Nascimento, 2014).

duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE”. A SRM e o AEE, devem estar institucionalizados no Projeto Pedagógico das escolas, onde as ações, metas, planos e condições, devem estar descritas e delineadas (Brasil, 2015a).

É imprescindível frisar que o AEE deve ser ofertado por meio da sala de recurso multifuncional da escola e caso a escola não tenha a SRM, o(a) estudante pode se matricular na SRM da escola mais próxima. Assim como o AEE também pode ser realizado em Centros Especializados, públicos ou privados, desde que seja sem fins lucrativos, conveniados à Secretaria de Educação municipal, estadual ou distrital (Brasil, 2008a).

3.2 A prática docente do Atendimento Educacional Especializado

O atendimento educacional especializado se pauta na observância e relevância das singularidades, individualidades e necessidades de cada estudante público-alvo da educação especial. Deve ser ofertado em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação, prioritariamente se realiza no contraturno. A Resolução nº 4/2009 dispõe:

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

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

O serviço do AEE é prestado de maneira complementar ou suplementar, interligando-se ao trabalho do(a) professor(a) de sala de aula regular e institucionalizado no Projeto Pedagógico das escolas. Sua natureza é puramente pedagógica e visa contribuir no desenvolvimento global do(a) estudante. Desta maneira, entende-se como um serviço realizado e organizado pelo(a) professor(a) do AEE em parceria com a comunidade escolar e a família; considera-se as especificidades do(a) estudante e disponibiliza-se programas e recursos que enriqueçam o currículo, cuja intenção seja de desenvolver a autonomia e a independência do(a) estudante na escola e além dela (Brasil, 2008b).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, normatiza o AEE, a exemplo de suas diretrizes nessa área; afirma-se que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008b, p. 16).

Dessa maneira, segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação, especificamente na Resolução nº 4 (Brasil, 2009), institui-se as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, sendo de competência do(a) profissional do AEE as seguintes atribuições:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Em acordo com o exposto, acrescenta-se o documento de Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015b, p. 40) que diz:

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

Considera-se excesso de atribuições exigidas ao(a) professor(a) do AEE, exige-se uma gama de habilidades e saberes nem sempre ofertada, tampouco adquirida. Deve-se compreender

e entender que “a sala é multifuncional, mas o professor não” (Mendes; Cabral; Cia, 2015, p. 522). De acordo com as Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015b, p. 42): “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”. Entretanto, o governo não tem oferecido essa formação como deveria, embora as exigências estejam postas nas políticas públicas.

Sobre essas cobranças de atribuições e capacitação do(a) professor(a) de AEE, manifesta-se,

[...] a existência de uma dívida histórica por parte das instituições formadoras neste tocante, se for considerado que apenas duas universidades públicas, situadas no sul e sudeste do Brasil, oferecem cursos de graduação em Educação Especial. Nesta área, a formação permanece restrita a cursos de especialização lato sensu, ofertados em larga escala por instituições privadas, ou a cursos de aperfeiçoamento, geralmente online, que são oferecidos pelo Governo Federal.

Como consequência destas lacunas, são recorrentes, em todo o território nacional, discursos contundentes de professores que afirmam não possuir capacitação ou mesmo não estar preparados para atuar nestas realidades.

Para esses, parece já estarem naturalizadas certas crenças acerca da impossibilidade de lograr êxito na escolarização deste público-alvo que, por sua vez, passa a representar um problema para o sistema regular de ensino (Massaro; Farias, 2020, p. 147).

Muitos são os desafios para a docência do(a) professor(a) do AEE. Concorda-se com Massaro e Farias (2020),

Outro desafio presente, tanto no tocante à formação como à atuação docente voltada aos estudantes com deficiência, diz respeito à concentração maciça destes nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na consequente isenção dos professores do ensino regular de assumir quaisquer responsabilidades neste processo. Tal fato, se deve às inúmeras dificuldades relatadas por um considerável número dos professores em atuação nas salas de aula regulares em lidar com os processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Diante deste desafio, ainda prevalece a inclinação em atribuir tarefas ao professor do AEE e se dedicar apenas ao restante do grupo de estudantes, ou então, o professor do AEE considera que ele é o responsável pelos alunos com deficiência e não compartilha seu trabalho com os demais professores.

Um caminho possível para o enfrentamento deste desafio consiste na realização de um trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino regular (Massaro; Farias, 2020, p. 149).

Segundo a presente reflexão, Paulon et al. (2005) atribuem erroneamente aos(as) professores(as) do AEE uma responsabilidade muito equivocada e solitária de salvadores(as) da Educação Especial, sendo a verdade muito mais complexa e interdisciplinar. Neste contexto, todos estão envolvidos e são corresponsáveis. Salienta-se, há ausência e fragilidade de suportes

para as implementações políticas, uma vez que a inclusão escolar requer recursos, estruturas arquitetônicas adequadas, formações específicas, rompimento de práticas tradicionais cristalizadas, parceria e comprometimento familiar, melhoria das condições sociais das famílias, além da flexibilização e/ou adaptações curriculares. Assim,

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito (Paulon *et al.*, 2005, p. 23).

De acordo com Massaro e Farias (2020), reforça-se que ambos os(as) docentes, tanto o(a) de sala de aula regular quanto o(a) professor(a) do AEE, tenham formações específicas na área de Educação Especial. Ao docente da sala de aula regular, deve-se considerar saberes pedagógicos para todos os(as) estudantes, com ou sem deficiência, acrescido das especificidades. Ao(a) professor(a) do AEE, além da formação específica para atuar na função, acrescenta-se o desempenho para atuar em todos os espaços da escola, articulando-se com os(as) docentes de sala de aula regular de forma colaborativa. Deste modo, observa-se a importância de as necessidades individuais serem vistas e todos serem envolvidos no processo, inclusive a família, para assim poder afirmar a existência da inclusão escolar e não apenas práticas inclusivas.

Em presença da necessidade de formação específica, caracteriza-se a realidade da Paraíba nesse contexto de Educação Especial, visto que a pesquisa traz um estudo de caso nos dois municípios do estado da Paraíba, João Pessoa/PB e Cabedelo/PB. Salienta-se:

A respeito da formação inicial desses professores, além de diversas instituições de ensino superior privada, observa-se que na Paraíba, há três universidades públicas que atendem parcialmente a formação dos professores da Educação Básica atuantes nas redes municipal, estadual e privadas. Não há na Paraíba nenhum curso de graduação em Educação Especial que possa oferecer uma formação específica para os professores atuarem no Atendimento Educacional Especializado ou em Instituições de Educação Especial. Conforme mencionado, grande parte dos professores do AEE concluem o curso de Pedagogia, e depois buscam um curso de especialização *latu sensu* em Atendimento Educacional Especializado ou em Educação Inclusiva em faculdades ou universidades privadas, para complementar os estudos e conseguirem atuar nesses espaços.

Os cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) possuem estruturas diferentes, porém com disciplinas comuns na área da Educação Especial. Nesta perspectiva, a UFPB e a UEPB oferecem uma disciplina intitulada Educação Especial, enquanto que a UFCG ministra uma disciplina similar a qual é nominada Educação Inclusiva (Massaro; Farias, 2020, p. 150 e 151).

Diante do exposto, “estamos cientes de que a formação docente é apenas um dentre tantos desafios a serem enfrentados com vistas à implementação de um sistema educacional inclusivo em nosso país” (Massaro; Farias, 2020, p. 153). Reafirma-se a importância de a educação especial estar unificada à educação regular em um trabalho de parceria.

Segundo Mantoan (2003, p. 32),

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Para mudar as condições excludentes de nosso ensino escolar, enfrentam-se inúmeros desafios.

Em complemento a essa reflexão, tem-se a realidade dos municípios, como João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, onde existem unidades de ensino e segmentos de ensino que não são contemplados com o apoio de especialistas e salas de recursos multifuncionais ou com o suporte do AEE itinerante. Diante dessas circunstâncias, Mantoan (2003, p. 44) alerta: “Por tudo isso, temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade”.

Embora o AEE, mesmo sendo um serviço adicional à educação, é de suma relevância na colaboração da inclusão. Ora, se já é difícil a inclusão e práticas inclusivas onde se tem o suporte do(a) profissional do AEE, como imaginar as escolas e creches sem esse(a) profissional? “A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (Miranda; Galvão Filho, 2012, p. 33). Fica a reflexão diante da problemática exposta. Essa carência representa mais uma de tantas outras barreiras que dificultam a inclusão.

4 ANÁLISE DA LITERATURA ACERCA DA AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor compreender como se avalia as políticas públicas numa perspectiva de avaliação de impacto, inicia-se com uma apresentação conceitual do que seja avaliar, para melhor entender como proceder uma avaliação. Dessa forma, de acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio (Ferreira, 2010, p. 82), avaliar “significa determinar a valia ou o valor de”. E a avaliação é “o ato ou efeito de avaliar; valor determinado pelos avaliadores”, isto significa que a avaliação ocorre quando se mensura algo. Igualmente, reafirma-se:

O substantivo ou palavra avaliação possui ou é utilizado no sentido lato e significa determinar a valia, valor, preço, merecimento ou estima de algo, mas, avaliação, a fazemos sem nos apercebermos cotidianamente. No sentido estrito, ou avaliação utilizada no campo profissional, ela é complexa, se orienta pelo método científico e possui múltiplas dimensões, sejam: valorativa, cognitiva, comportamental. Dependendo da área de conhecimento, avaliação procura dar conta de problemas, realizarem mensurações e buscar instrumentos capazes de aferir cada dimensão (Arcoverde, 2009, p. 3).

Arcoverde (2013, p. 176), em outro momento, sustenta a definição: “[...] do termo ‘avaliação’ se refere ao processo de determinação do mérito, valor ou validade de algo, podendo incluir outros termos que dele fazem parte, como: estimar, analisar, criticar, examinar, graduar, inspecionar, julgar, estudar, rever, entre outros”.

A avaliação inclui dimensão técnica e metodológica, além da teórica e política. Tratando-se de avaliação de políticas públicas são os métodos e técnicas da pesquisa social que darão sentido à busca de subsídios para afirmar da contribuição ou não das mesmas para a melhoria das condições de vida da população em geral e para a intervenção do Estado na realização da “res” pública (Arcoverde, 2009, p. 3).

A avaliação é importante em pesquisas sociais, na educação, na saúde ou em qualquer outra área porque auxilia no projeto, política ou programa, no seu desenho, aperfeiçoamento, implementação ou resultado, em andamento ou já concluído. Deve, então, ser realizada de maneira recorrente (Gertler *et al.*, 2018). De acordo com Arcoverde e Albuquerque (2016b), a “[...] avaliação se destina, pois, neste âmbito, ao julgamento dos procedimentos e dos resultados obtidos, tendo em vista indicar as mudanças necessárias nos planos e na execução” (Arcoverde; Albuquerque, 2016b, p. 48).

Diante do entendimento sobre o ato de avaliar e da própria avaliação em si, compreende-se que esse movimento produz conhecimento e mudanças, mesmo que seja mais entendida como modo de levantar julgamento sobre algo. Deste modo, a avaliação de impacto em políticas

públicas é importante para a pesquisa, uma vez que propicia a mudança ou a projeção de ações sobre o problema que a solicitou (Arcoverde, 2009).

Isso porque o impacto vai ser a consequência das implicações notadas em uma política, projeto ou programa. A avaliação de impacto permite mudanças numa situação já conhecida; entretanto, é importante esclarecer que a realidade social é ativa, conflitante e de difícil compreensão (Arcoverde, 2013).

Nesse sentido, acrescenta Arcoverde:

O impacto é justamente o resultado dos efeitos observados em um programa, projeto ou política. Qualquer avaliação de impacto identifica a mudança e suas dimensões ocorridas numa situação conhecida previamente, mas que deve poder afirmar que a mudança resultou, direta e exclusivamente, desta ou daquela variável presente na política, no próprio programa, projeto ou prática social tomada como a variável independente (Arcoverde, 2013, p. 181).

De acordo com Arcoverde e Albuquerque (2016), não existe pesquisa neutra e uma pesquisa cuja perspectiva é a avaliação de impacto que envolve mudanças, não é diferente. Nesse tipo de pesquisa, é importante frisar que não se deve confundir os conceitos de efeito (resultado) e impacto (mudança), uma vez que influencia a escolha de instrumentos e técnicas de preparação para a investigação e se altera o resultado desejado. Contudo, se o conceito de impacto for concebido como mudança, a avaliação traz uma intervenção efetiva na resolução do problema. Ressalta-se que é preciso estudos que tenham como perspectiva a avaliação de impacto em políticas públicas, visto que possibilita eficiência e efetividade na elaboração, acompanhamento e reformatação da política. Ademais,

As avaliações de impacto são um tipo particular de avaliação que procura responder a uma pergunta específica de causa e efeito: qual é o impacto (ou efeito causal) de um programa sobre um resultado de interesse? Esta pergunta básica incorpora uma importante dimensão causal. O foco reside apenas no impacto, ou seja, as mudanças diretamente atribuíveis a um programa, modalidade de programa ou inovação no desenho do projeto (Gertler *et al.*, 2018, p. 9).

É de destacar que a avaliação de impacto não é uma metodologia, tampouco uma perspectiva de avaliação perfeita, mas é um meio que permite mudanças por intermédio do reavaliar as políticas públicas e por traçar novas intervenções. Nesse sentido, Arcoverde e Albuquerque (2016, p. 522) apontam algumas possíveis falhas na avaliação de impacto no campo social, como uma “[...] definição precisa de indicadores e a possibilidade de os mesmos traduzirem, da forma menos enviesada e parcelar possível, a realidade social complexa e dinâmica que se pretende apreender”.

O principal papel da avaliação de impacto é produzir evidências sobre o desempenho de um programa para o uso de autoridades governamentais, gestores de programas, membros da sociedade civil e outras partes interessadas. Os resultados da avaliação de impacto são particularmente úteis quando as conclusões podem ser aplicadas para uma população de interesse mais ampla. A questão da possibilidade de generalização é essencial para os formuladores de políticas, pois determina se os resultados identificados na avaliação podem ser replicados para outros grupos além daqueles estudados na avaliação, caso o programa venha a ser ampliado (Gertler *et al.*, 2018, p. 12).

A avaliação de impacto é uma ferramenta de aprendizagem para a pesquisa que sugere avaliar o impacto das transformações previstas em lei. “Assim, avaliar políticas, programas e projetos, sobretudo os públicos, ergue-se como condição essencial para obtenção de financiamentos, a partir de três lógicas de aferição: eficiência, efetividade e eficácia” (Arcoverde, 2009, p. 2).

Deste modo, segundo Arcoverde e Albuquerque (2016b, p. 32),

No uso corrente a qualidade indica consistência da ação e resultados sustentáveis; a *efetividade* diz respeito à capacidade de promover resultados pretendidos; a *eficiência* denotaria competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços; e a *eficácia*, por sua vez, remete a condições controladoras e a resultados desejados de experimentos, critérios que, deve-se reconhecer, não se aplicam automaticamente às características e realidade dos programas e projetos sociais.

Toda política pública tem a intencionalidade de modificar, transformar ou solucionar algum problema ou algo. A avaliação de impacto tem como propósito mensurar o impacto que a implementação de uma política pública específica está tendo sobre determinado indivíduo, grupo ou sociedade. O impacto de uma política pode ser individual quando gera mudança de acesso, assistência, rendimento, benefício e/ou coletivo quando a política atinge um combinado de impactos individuais sobre uma sociedade de que participam (Brasil, 2018).

A avaliação tem, assim, uma perspectiva política que deve ser resgatada no sentido de contribuir para garantir a efetivação e universalização dos direitos de cidadania, mas essa contribuição só se realiza quando os resultados por ela produzidos servem para capacitar a população nessa luta pela cidadania e na compreensão do que a mesma significa (Arcoverde; Albuquerque, 2016b, p. 28).

Assim, verificar se a LBI (Brasil, 2015a) está sendo cumprida, tendo impacto (proporcionando mudanças) para a efetiva inclusão dos(as) estudantes com deficiência no ambiente escolar, por meio da prática dos(as) professores(as) do atendimento educacional especializado, e, se, por alguma variante não está conseguindo, é o que se pretendeu com essa ferramenta de avaliação de políticas públicas, assim como possíveis projeções de estratégias futuras para alcance da intencionalidade da política.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Flick (2009, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Desse modo, preocupou-se em avaliar o impacto da atuação do profissional do AEE na promoção do acesso, permanência, participação e aprendizado do(a) estudante público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Engel e Silveira (2009), o enfoque metodológico se baseou em uma revisão bibliográfica e documental, por ter utilizado teorias já publicadas e documentos oficiais (Leis, Decretos, Pareceres, Portarias, Notas Técnicas, dentre outros). A escolha por dois estudos de casos esteve em consonância com Yin (2001, p. 21) por acreditar que “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Os estudos de caso foram realizados em escolas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

A investigação empírica realizada procedeu de uma avaliação da política pública norteadora deste estudo, a LBI (Brasil, 2015a), mediante a perspectiva de pesquisa proposta por Arcoverde e Albuquerque (2016), denominada de Avaliação de Impacto. Este tipo de avaliação trouxe importantes informações para a implementação de práticas mais efetivas: “a avaliação focada no impacto busca saber quais os impactos diretos ou indiretos do programa, não somente sobre os participantes, mas também na comunidade e nos sistemas maiores” (Arcoverde; Albuquerque, 2016, p. 49).

Nesta fase, avaliou-se o impacto das ações propostas na LBI materializadas pelas ações dos(as) professores(as) do AEE, vinculados(as) às Salas de Recursos Multifuncionais das escolas, com possibilidades de influência na promoção da inclusão.

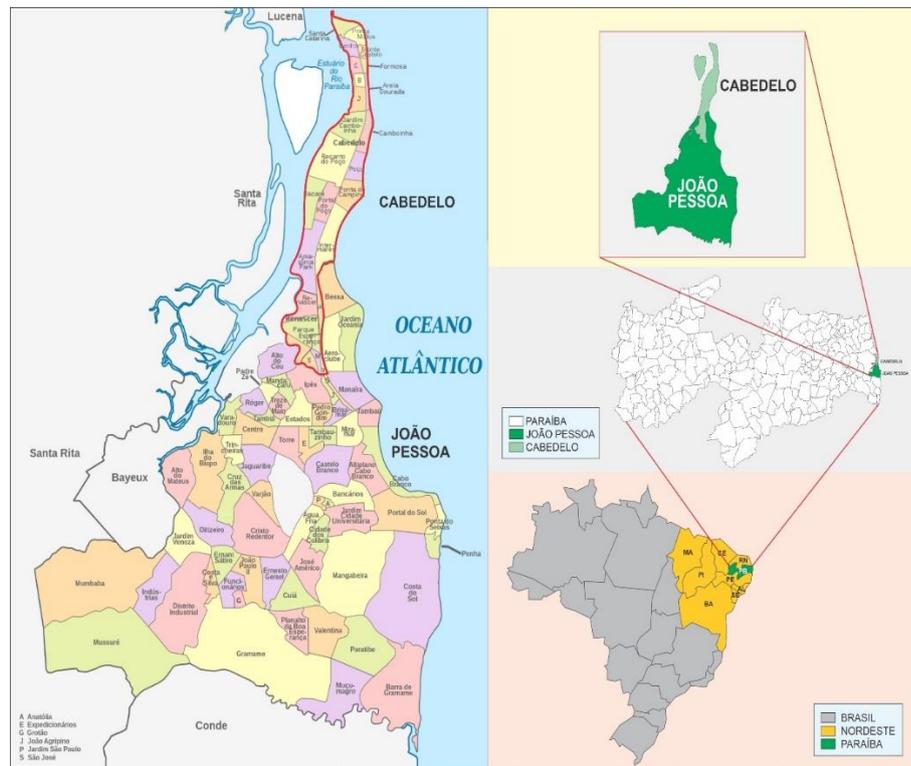
Logo, a pesquisa trouxe uma perspectiva avaliativa de impacto que se destinou a avaliar se a implementação da LBI (Brasil, 2015a) está cumprindo o seu propósito de promover a inclusão de estudantes com deficiência do Ensino Fundamental no acesso, na participação, na qualidade, na permanência e no aprendizado, sobretudo por meio da atuação do(a) professor(a) do(a) AEE da Sala de Recurso Multifuncional.

5.1 Área de estudo e composição amostral

As escolas dos municípios estão localizadas em diversas áreas, algumas são na periferia e outras nos bairros de alto padrão. A escolha da amostra considerou o quantitativo de

matrículas público-alvo da educação especial em cada município – João Pessoa/PB e Cabedelo/PB. As escolas que possuíam o maior número e menor número de estudantes matriculados(as) na SRM, foram as contempladas com as entrevistas, uma vez que trouxeram um olhar peculiar sobre a atuação do(a) profissional do AEE e a possível complexidade ou não de demanda exigida. Essa decisão de critério de composição amostral seguiu o mesmo padrão estabelecido para ambos os municípios. Observa-se a área de estudo no mapa abaixo.

Figura 4 – Mapa da área de estudo



Fonte: Elaboração própria por meio de dados de arquivos disponíveis na internet em MAPAS, 2023.

Essa investigação teve como campo empírico as escolas que possuíam Sala de Recurso Multifuncional da rede pública de ensino dos dois municípios do estado da Paraíba: João Pessoa e Cabedelo. De acordo com Barbetta (2007), a amostra se constituiu de forma aleatória, porque todas as unidades de ensino tiveram a mesma probabilidade de serem incluídas. Intencional, porque identificou-se a amostra, ou seja, professores(as) do AEE e não probabilística pelo fato de as amostras terem sido escolhidas, utilizando-se do critério na primeira fase de um quantitativo não delimitado de professores(as) do AEE (todos tiveram a oportunidade de responder ao questionário do *google forms*) e na segunda fase, apenas as escolas com maior e menor número de matrículas na SRM, de cada município, puderam participar da entrevista semiestruturada.

Por conseguinte, a área de estudo se estruturou da seguinte forma sintética. Somando o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais dos dois municípios, chega-se a 108 SRM, sendo 92 SRM de João Pessoa e 16 SRM de Cabedelo. Por meio do critério estabelecido, obteve-se um quantitativo de duas SRM por cada município, um total de quatro SRM participantes.

Assim, os agentes que contribuíram na composição amostral, por meio de questionário *google forms*, quanto ao perfil do(a) professor(a) do AEE, foram todos(as) os(as) professores(as) do AEE da ativa que desejaram participar da pesquisa de ambas as cidades. Já a constituição dos agentes que participaram da entrevista semiestruturada, foram os(as) que enquadraram no critério exposto anteriormente, ou seja, as unidades escolares com maior e menor número de matrículas de estudantes público-alvo na SRM.

Abaixo, tem-se um demonstrativo geral em formato de tabela da composição da amostra. De modo que se apresenta quantas Salas de Recursos Multifuncionais em cada município e o total; o quantitativo de professores(as) do AEE das redes de ensino de cada município e o total; o maior e o menor número de matrículas nas SRM de cada município; o número de SRM que participaram da pesquisa em cada município e o total; e, por último, o número de professores(as) do AEE que participaram da entrevista em cada município e o total.

Quadro 1 – Demonstrativo geral da amostra

Ano base / 2023	João Pessoa/PB	Cabedelo/PB	Total
Nº de Sala de Recurso Multifuncional	88+4	15 + CAEE	108
Nº de professores(as) do AEE	94	22	116
Maior nº de matrículas na SRM	112	45	157
Menor nº de matrículas na SRM	10	11	21
Nº de SRM participantes da pesquisa quanto à entrevista	2	2	4
Nº de Professores(as) do AEE participantes das entrevistas	2	4	6

Fonte: Dados extraídos em campo, novembro/dezembro, 2023.

5.1.1 Um percurso pela capital paraibana e Cabedelo

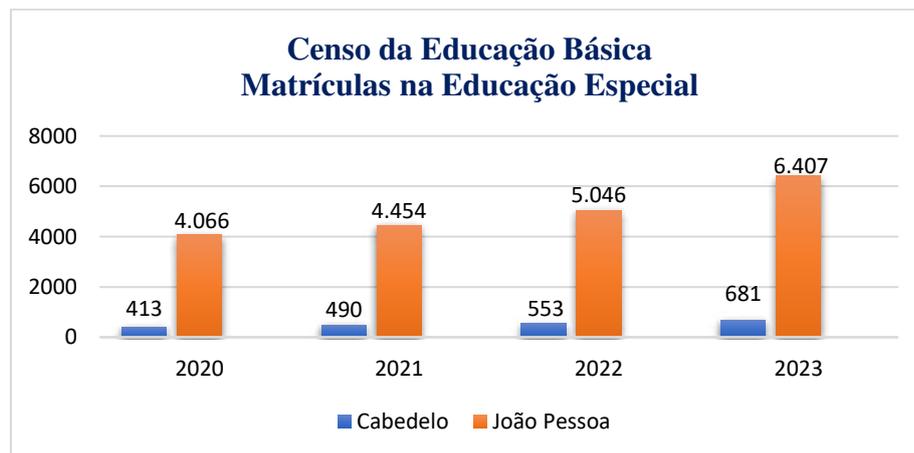
A capital do estado da Paraíba, a cidade João Pessoa e a cidade vizinha Cabedelo, estão localizadas na região Nordeste do Brasil. São municípios interligados e que por muito tempo foram considerados como uma só cidade. Apesar dessa separação política e territorial, como

são muito próximas, costuma-se dizer que Cabedelo faz parte da grande João Pessoa, assim como ocorre com outras pequenas cidades circunvizinhas.

Embora os municípios, João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, possuam suas diferenças sociais, econômicas, educacionais e estruturais, assemelham-se no crescente aumento de matrículas de estudantes na Educação Especial nos segmentos da Educação Básica e Ensino Fundamental.

O Gráfico 1 trouxe os dados de matrículas na Educação Especial de estudantes da Educação Básica, trata-se do Censo Escolar dos últimos quatro anos (2020 a 2023). Observa-se um considerável aumento de 60% de matrículas desse público na rede de ensino municipal de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Gráfico 1 - Censo da Educação Básica (Matrículas na Educação Especial)



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica⁵, municípios João Pessoa/PB e Cabedelo/PB (Brasil, 2023).

Já o Gráfico 2 trouxe os dados do Censo Escolar dos últimos quatro anos (2020 a 2023). Refere-se ao número de matrículas no Ensino Fundamental de estudantes da Educação Especial. Observa-se que se comparado ao gráfico anterior, que trouxe dados da Educação Básica, o

⁵ **Matrícula:** Não inclui matrículas de turmas exclusivas de Atividade Complementar e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE). O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

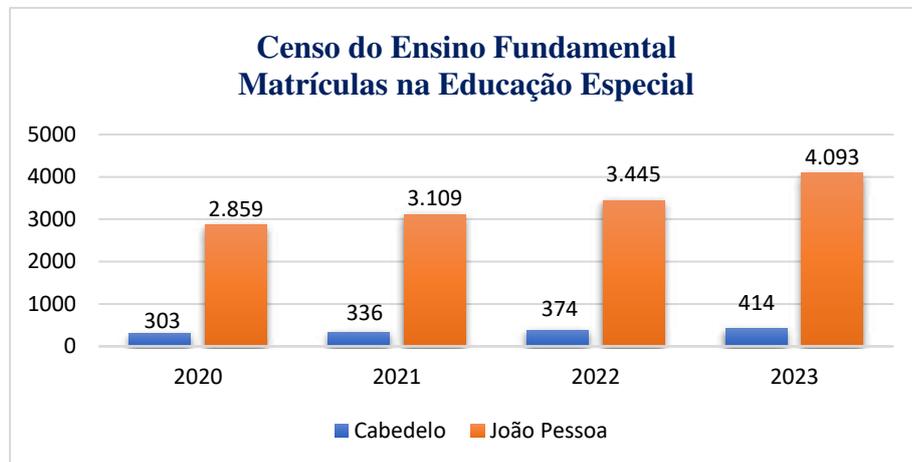
Educação Básica: Primeiro nível da Educação Escolar regular que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ensino Fundamental: Anos iniciais compreende do 1º ano ao 5º ano (de 6 a 10 anos de idade); Anos finais compreende do 6º ano ao 9º ano (de 11 a 14 anos de idade).

Educação Especial: Atende a alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Considera as matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estudam em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA, e/ou em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais de Ensino Regular e/ou EJA).

maior quantitativo de matrículas do público-alvo se concentra no Ensino Fundamental das redes públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Gráfico 2 - Censo do Ensino Fundamental (Matrículas na Educação Especial)



Fonte: INEP – Censo Escolar do Ensino Fundamental, municípios João Pessoa/PB e Cabedelo/PB (Brasil, 2023).

Ambos os gráficos justificaram a importância de se ter um olhar mais atento à inclusão, visto o crescente número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares (comuns), uma realidade expressante. Houve um crescimento de 2020 a 2023 de quase 70% de matrículas no Ensino Fundamental em João Pessoa/PB. Em Cabedelo/PB, os dados revelaram um aumento de quase 73% para o mesmo segmento e período. Não se pode omitir a veracidade dos fatos, tampouco desconsiderar a existência da pessoa com deficiência. Faz-se necessário a inclusão em todos os espaços sociais, de maneira digna, principalmente, no âmbito escolar.

5.1.2 A capital João Pessoa: história, geografia e economia

A capital paraibana, conhecida pelo nome de João Pessoa, nem sempre teve essa nomenclatura. A cidade foi fundada pelos portugueses em 5 de agosto de 1585 em decorrência da construção do forte à beira do rio Paraíba, o Sanhauá, após acordo com os indígenas da região. Na ocasião, colocou-se o nome de Nossa Senhora das Neves e só séculos depois, em 1930, que passou a ser chamada de João Pessoa em homenagem ao governador do estado que foi assassinado no mesmo ano. Curiosamente, a cidade apesar de ser litorânea, teve seu início de desenvolvimento por meio do rio Paraíba. A cidade possui muitos patrimônios históricos, casarões, igrejas e demais prédios tombados, com uma bela arquitetura colonial. No entanto,

também possui projetos contemporâneos como o centro cultural, Estação Cabo Branco, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer (Guitarrara, 2021).

De acordo com Guitarrara (2021), João Pessoa é conhecida como a capital com maior área verde urbana do Norte e Nordeste do país. A cidade é também conhecida como “portal do sol” devido à sua localização privilegiada geograficamente no Brasil, estando no extremo oriental do litoral do Nordeste com saída para o oceano Atlântico. Possui 65 bairros, tem clima tropical úmido e relevo suave, ao norte faz divisa com a cidade de Cabedelo, ao seu oeste fica Santa Rita e ao sul Bayeux e a cidade do Conde fazem divisa.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), João Pessoa possui uma população estimada de 833.932 habitantes conforme último Censo. A cidade é uma das menores capitais brasileiras com uma área territorial de 210,044 km².

Na economia da cidade predominam serviços em geral, comércio e indústria. O setor industrial se destaca com grandes empresas de ramos variados, como o de bebidas, alimentos, eletroeletrônicos, têxtil, construção civil, moveleiros, dentre outros. Ademais, o turismo também aquece a economia local devido aos atrativos da cidade, como: uma orla linda com bares e restaurantes, praias limpas e quentes, de fácil acesso, paisagens convidativas, centro histórico colonial e artesanato local (Guitarrara, 2021).

5.1.3 Educação de João Pessoa/PB

No que se refere à educação da rede pública da cidade, em comum acordo com a Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021), está pautada em diretrizes cujo objetivo é o de promover a cidadania e a formação para o trabalho de modo avançado e inclusivo. Suas ações estão ancoradas em 11 pilares: 1 - criança alfabetizada na idade certa; 2 - inovação pedagógica no ensino fundamental; 3 - educação infantil e fortalecimento dos CMEIs; 4 - educação especial e inclusiva; 5 - educação de jovens e adultos; 6 - informatização tecnológica e conectividade; 7 - reconhecimento e profissionalização da docência; 8 - gestão democrática das escolas; 9 - estudante motivado e apoiado; 10 - infraestrutura e logística escolar; e, 11 - arte literatura e esporte na escola novos projetos e parcerias.

Adentrando na ação 4 – Educação Especial e inclusiva, a prefeitura municipal de João Pessoa (2021) se organiza a partir do princípio de que todos possuem o direito à educação, respeita-se as diferenças e individualidades, de modo a garantir uma educação mais equânime com apoio de uma equipe multidisciplinar nas unidades escolares, como: professores(as) do AEE, psicólogos(as), orientadores(as), supervisores/(as), assistentes sociais e educadores(as)

sociais voluntários(as). Valoriza-se o público-alvo por meio do acolhimento, respeito e inclusão.

Deste modo, o município de João Pessoa se preocupa com a inclusão desses(as) estudantes, têm-se organizado dentro de sua estrutura com 100 escolas de Ensino Fundamental e 93 Centros de Educação Infantil (CMEI), dispondo de um quantitativo de 92 Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em nove Polos, das quais 88 Salas de Recursos estão nas escolas e quatro nos CMEIs. O município também dispõe do AEE itinerante, intérprete de Libras, educador social voluntário e transporte acessível. Para atender à demanda da Educação Especial no tocante ao Atendimento Educacional Especializado, o município conta com 94 professores(as) do AEE (João Pessoa, 2023).

5.1.4 Cabedelo: história, geografia e economia

A cidade de Cabedelo, por ser uma cidade portuária, colonizou-se quase que simultaneamente com a capital João Pessoa, isto porque “Cabedelo é a continuidade da orla marítima de João Pessoa a estreitar-se no encontro do rio Paraíba” (Pimentel, 2015, p. 13). O seu nome se inspirou na areia fina e alva de suas praias. Cabedelo teve outros nomes que não deram bons resultados, como: Porto da Casaria, Ilha da Gamboa e Forte Velho (Pimentel, 2015).

A cidade se instituiu como município, obtendo autonomia em 17 de março de 1908 pelo então governador (presidente de Estado) Monsenhor Walfredo Leal, por meio da Lei nº 283/1908. A então emancipação de Cabedelo se concedeu à época, apesar de a cidade não ter estrutura de município, carente inclusive de rede elétrica, se enquadrava mais a categoria de vila. Registra-se que, de fato, Cabedelo se tornou município emancipado em 12 de dezembro de 1956, por meio da sanção da Lei nº 1.631/1956 do então deputado Ávila Lins com o apoio do governador Flávio Ribeiro Coutinho (Pimentel, 2015).

A cidade de Cabedelo por ser interligada à capital, considera-se município da região metropolitana de João Pessoa, possui 23 bairros. A principal rodovia da Paraíba e uma das maiores do país, a BR-230, começa em Cabedelo e passa pela região Norte do Brasil, também conhecida como a Transamazônica. Cabedelo se encontra entre o oceano Atlântico e o desembocamento do rio Paraíba (Cabedelo, 2015).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Cabedelo possui uma população estimada de 66.519 habitantes, conforme o último censo. A cidade possui uma área territorial de 29,873 km².

Em virtude de sua localização, Cabedelo possui uma economia baseada na indústria, comércio e turismo. A cidade já teve como principal fonte econômica a pesca de lagosta e de baleia. O artesanato local e as belas praias atraem o turismo. O município arrecada uma receita considerável de tributos, tanto para a cidade quanto para o estado da Paraíba, devido ao Porto de Cabedelo (Cabedelo, 2015).

5.1.5 Educação de Cabedelo/PB

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Cabedelo (2015), a educação da cidade possui as suas próprias diretrizes, pautando-se na democracia e no compromisso de uma educação de qualidade, de forma a preparar o(a) estudante para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, pretende-se construir uma sociedade solidária, justa e inclusiva. O plano municipal de educação se organiza de modo a considerar os princípios de intencionalidade, planejamento, avaliação e formação continuada para todos(as) os(as) profissionais da educação.

No tocante ao segmento da Educação Especial, Cabedelo se estabelece como meta de ações, o acesso e a permanência dos(as) estudantes público-alvo em todos os níveis e modalidades, garante o atendimento educacional especializado por meio das unidades que possuem as salas de recurso multifuncionais e pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado, com professores(as) de AEE qualificados(as), intérpretes de Libras e professores(as) de Libras. Assim como possui uma política de cuidadores(as) para os(as) estudantes que necessitam desse(a) profissional para locomoção, alimentação e higiene pessoal (Cabedelo, 2015).

O município de Cabedelo possui 22 escolas municipais com Educação Infantil e Ensino Fundamental, nove creches e 16 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 15 salas de recursos concentradas nas escolas da rede municipal e uma no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), as creches não possuem salas de recurso. Para atender às demandas das 15 SRM, o município disponibiliza 22 professores(as) do AEE. O CAEE oferta o atendimento educacional especializado, prioritariamente às crianças da creche, além de outros serviços por meio de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos(as), psicopedagogos(as), fonoaudiólogos(as) e assistente social (Cabedelo, 2023).

5.2 Técnicas e Instrumentos de coleta de dados

Coletou-se os dados primários em duas etapas: a primeira por meio de questionário aplicado via *google forms on-line*, disponibilizado para todos(as) os(as) professores(as) de AEE nos grupos do AEE, de rede social via *WhatsApp* de cada município, para conhecer o perfil desse(a) profissional. Para tanto, o questionário se compunha de 18 perguntas objetivas relativas à faixa etária, sexo, formação, atuação, inclusão e a LBI (Brasil, 2015a) – encontra-se no apêndice A. O questionário ficou disponível na rede social por dois momentos: o primeiro período foi de 01/02/2024 a 15/02/2024 e posteriormente de 22/02/2024 a 04/03/2024. Assim, somado ao quantitativo de profissionais do AEE dos dois municípios, representa-se uma média de 116 professores(as), onde 79 professores(as) se disponibilizaram a responder.

No segundo momento, realizou-se as entrevistas semiestruturadas (apêndices: C e D), com questões subjetivas e abertas, com a finalidade de traçar a atuação e as percepções do(a) profissional do AEE, quanto ao conteúdo da LBI (Brasil, 2015a). O processo de construção da entrevista requereu muitas idas e vindas às perguntas, sendo reformuladas algumas vezes; necessitou-se de visitar estudos sobre como construir uma entrevista, assim como, colaboração de orientações externas⁶. Participaram da entrevista seis professores (as) do AEE, sendo dois/duas professores(as) do município de João Pessoa/PB e quatro professores(as) de Cabedelo/PB. As entrevistas ocorreram entre os dias 11 e 13 de março de 2024.

Também houve a realização da observação direta, no momento das entrevistas, no intuito de apreender as informações sobre os aspectos da realidade do funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional nas unidades, com o propósito de facilitar a compreensão da atuação dos(as) entrevistados(as).

Determinou-se a escolha do(a) participante de cada município por meio do critério de maior e menor número de matrícula de estudante público-alvo na SRM. Como instrumento de gravação da entrevista, utilizou-se o celular. As cartas de Anuência, o documento TCLE, o questionário aplicado e o roteiro da entrevista se encontram nos apêndices.

A coleta dos dados secundários se concretizou por meio de pesquisas em *sites* do Governo Federal e demais *sites* de domínio público, artigos, livros, documentos institucionais dos municípios, assim como outros documentos oficiais.

⁶ A professora Dra. Munique Massaro, do Centro de Educação, UFPB/PB, assessorou a construção da entrevista, contribuindo com um excelente artigo norteador, assim como, com correções as perguntas.

5.3 Técnicas e Procedimentos de Análise dos dados

De posse dos dados coletados, por meio do questionário e das entrevistas, direcionou-se aos procedimentos de tratamento e análises dos resultados. Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados a partir do uso da estatística descritiva e apresentados por meio de tabelas e gráficos com o apoio do *software* analítico *Jamovi*⁷. A maioria das perguntas do questionário, prevaleceu-se de respostas com múltipla escolha, considerou-se a escala de Likert⁸ como padrão.

Já os dados das entrevistas, depois de transcritas, utilizou-se o método de análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2011, p. 38), compreende-se como um conjunto de técnicas “[...] que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens”. Desta feita, a análise seguiu em uma sequência de ações, conduzida inicialmente com o levantamento dos documentos relevantes para a pesquisa, ou seja, organizou-se os documentos.

Em seguida, a segunda etapa se destinou a codificar os conteúdos que versavam sobre dois conceitos: a unidade de registro (as categorias que foram analisadas) e a unidade de contexto (onde a unidade de registro se encontrou). Esta etapa requereu muita dedicação e esforço.

Por último, destinou-se à fase de categorizar a análise do conteúdo. Unificou-se as fases anteriores, agrupou-se e padronizou-se o resultado de acordo com a intenção da pesquisa. Isso porque “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado da comunicação” (Bardin, 2011, p. 19). Na condução da construção das categorias e das subcategorias, tratou-se os dados de forma precisa e rigorosa por meio do *software Iramuteq*⁹, o instrumento empregado reduziu o tempo destinado à construção da categorização e aumentou o tempo destinado à análise.

⁷ O *Jamovi* é um *software* gratuito e de código aberto para análise de dados e realização de testes estatísticos, compatível com o *Windows*, *Linux*, *Mac* e *Chrome*. Os principais desenvolvedores são Jonathon Love, Damian Drogmann e Ravi Selker, que são desenvolvedores do projeto JASP.

⁸ A escala de *Lickert* é um método, um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, onde o formato de resposta consegue mensurar a satisfação, comportamento ou opinião, considerando a resposta pelo nível extremo de concordar totalmente a discordar totalmente (Oliveira, 2023).

⁹ O *Iramuteq* é um *software* gratuito de código fonte aberto, que utiliza o *software R*, permite diferentes formas de tratamento de dados com análise lexicográfica criando classes, repartições e faces a partir de um repertório de palavras. Compatível com o *Libre Office*. Criado em 2009, tem como idealizador Pierre Ratinaud.

5.3.1 No tocante às entrevistas

A metodologia de entrevista ocorreu em datas e momentos distintos. Em meados do mês de março de 2024, houve a preocupação de seguir os protocolos delineados na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Para tanto, antes das entrevistas se apresentou a carta de anuência do município correspondente e a leitura com as devidas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os(as) entrevistados(as).

Em acordo com os critérios adotados, os dados primários ocorreram em quatro escolas públicas municipais (duas de João Pessoa/PB e duas de Cabedelo/PB), foram realizadas as entrevistas com seis professores(as) do AEE, integrantes do quadro funcional das escolas. As entrevistas tiveram tempos de duração diferentes, entretanto, semelhantes, cerca de 30 minutos cada, foram gravadas por meio do gravador do celular e posteriormente transcritas para então serem analisadas.

O formato escolhido foi o de entrevista semiestruturada, a qual seguiu um padrão de roteiro, com quatro perguntas abertas (o roteiro de entrevista se encontra no apêndice). A escolha da coleta de dados por entrevista semiestruturada se deu por proporcionar aos(as) entrevistados(as) uma fala livre e clara sobre o entendimento do assunto e para a pesquisadora permitiu uma melhor apreensão das perspectivas do(a) entrevistado(a), com possibilidade de interação para além das perguntas planejadas, por ser um modelo flexível.

Assim sendo, as entrevistas individuais possibilitaram a compreensão de uma variedade de impressões, percepções e concepções em relação às variáveis do estudo. De posse das gravações, foram transcritas para documento do programa *Windows Word* e, posteriormente, passados para o *LibreOffice* para serem transformados em *Corpus* textual, o formato aplicável ao *software* escolhido para tratar os resultados.

Com o *corpus* textual pronto, os dados foram tratados pelo *software Iramuteq*. É importante ressaltar que algumas palavras, na transcrição para o *corpus* textual, tiveram que ser transformadas em expressões, passando a ser interligadas pelo *underline* para não perder o seu sentido único, e, assim, manter o sentido original, como por exemplo: onde tinha Atendimento Educacional Especializado passou a ser a expressão Atendimento_Educacional_Especializado.

O *software Iramuteq* faz uma qualificação dos dados, permite com rigor um tratamento analítico lexicográfico, cria classes, repartições e faces, por meio do método da classificação hierárquica descendente. A análise lexicográfica se assemelha com o método de categorização utilizado por Laurence Bardin (2011), o que permite ao(a) pesquisador(a) economizar tempo

para a posterior análise. “[...] A lexicologia, estudo científico do vocabulário, e a estatística lexical, aplicação dos métodos estatísticos à descrição do vocabulário, aproxima-se da análise de conteúdo por funcionarem com unidades de significações simples (a palavra) [...]” (Bardin, 2011, p. 50). A análise de conteúdo, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações [...]” (Bardin, 2011, p. 37).

Diante do exposto, depois que os dados foram tratados pelo *Iramuteq*, tem-se uma entrega de resultado em três principais versões: por estatística, especificidades da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e Método de Reinert, este último é onde se faz a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do conteúdo do *corpus* textual, refere-se à categorização das palavras, por frequência de aparição, em classes lexicais. É nesse momento, a partir do conhecimento do conteúdo, que a pesquisa contribui na construção das categorias e das subcategorias pelo(a) pesquisador(a).

Assim, o objetivo dessa seção foi o de apresentar o percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa, justificou-se cada escolha, apresentou-se o contexto de estudo e a área de estudo, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, como se constituiu a população amostral, os procedimentos utilizados de interpretação dos dados, como procederam os aspectos legais e aportes teóricos, o modo como se organizaram os fundamentos da realização da pesquisa para a produção da dissertação.

6 ANÁLISES E RESULTADOS À LUZ DA LBI

De acordo com o defendido, é notório que muitos têm sido os desafios e os avanços na trajetória da inclusão e das políticas públicas que a cercam. Percebe-se que essa não é uma pauta recente, tampouco desconhecida.

Entretanto, não se pode afirmar que o Brasil concebe a inclusão como de fato ela deve ser, anda-se a passos curtos quando na verdade deveria dar saltos grandes, atua-se práticas inclusivas ao invés de se consolidar a inclusão. Em todos os setores da sociedade a inclusão está fragilizada, esquecida ou negligenciada.

Diante dessa emblemática questão, mais uma linha se junta a essa teia na busca de compreender os entraves que impedem ou mesmo dificultam a efetiva inclusão, sobretudo no âmbito escolar.

6.1 Apresentação do perfil dos(as) professores(as) do AEE

Esta seção trouxe o perfil do(a) professor(a) do AEE da rede pública de ensino dos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, captados por meio do resultado do questionário em formato *Google Forms*, composto por 18 perguntas, onde se disponibilizou aos grupos de professores(as) do AEE de cada município, por um determinado período. O quantitativo de profissionais do AEE que tiveram acesso ao questionário foi de cerca de 116; entretanto, 79 se propuseram de maneira voluntária a responder.

Assim, considerou-se os 79 que responderam por um erro amostral de 6%, com nível de confiança de 95% e uma distribuição de população mais homogênea (95/5). Obteve-se uma amostra equivalente a 68% da categoria, um nível confiável de acordo com o cálculo amostral¹⁰ de confiabilidade. Ademais, por meio do *Software Jamovi*, realizou-se o tratamento dos dados em uma análise estatística descritiva de frequência; este recurso entrega de maneira muito didática os resultados dentro do formato desejado.

Deste modo, permitiu-se, por meio do questionário, estruturar o perfil dos(as) professores(as) do AEE, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB; ressalta-se que o intuito foi o de fomentar um estudo de caso não comparativo. Por consequência, seguiu-se os resultados representados por gráficos, quadros, tabelas e análise estatística descritiva de frequência.

¹⁰ Foi utilizado a calculadora Amostral da Comento Pesquisa de Mercado, para determinar o quantitativo ideal de amostra que validasse os parâmetros da pesquisa. Disponível em: comento.com/calculadora-amostal/.

Na análise descritiva leia-se: N = dimensão da amostra; Média = tendência central (valor médio de uma distribuição); Erro-padrão da Média = dispersão da Média (estimativa do quanto o valor de estatística do teste varia de amostra para amostra) e Desvio-padrão = dispersão (indica o grau de variação de um conjunto de elementos).

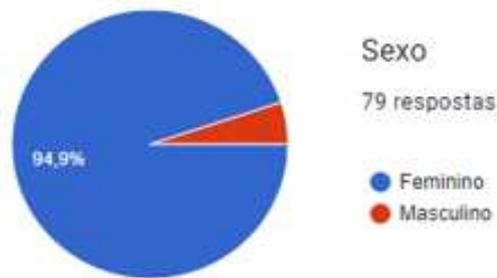
6.1.1 Resultados

Tabela 1 - Estatística descritiva sexo e faixa etária.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Sexo	79			
Faixa etária	79			

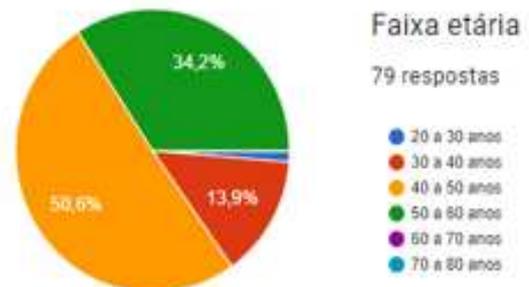
Fonte: coleta de dados, março/2024.

Gráfico 3 - Gênero (feminino, masculino, outro).



Fonte: Coleta de dados, março/2024.

Gráfico 4 - Faixa etária.



Fonte: Coleta de dados, março/2024.

Assim, tem-se na Tabela 1 uma dimensão da amostra com 79 indivíduos que responderam ao questionário. Não houve valores para a média, erro-padrão e desvio-padrão. Quanto ao perfil dos(as) professores(as) do AEE, começou-se a desenhar com os gráficos 3 e 4, evidenciou-se um público majoritariamente feminino com 94,9% para 5,1% masculino. Adicionalmente, os(as) professores(as) possuem uma faixa etária representativa para meia-idade com predominância de idade entre 40 e 50 anos, percentual de 50,6%. Assim como, entre 50 e 60 anos com índice de 34,2%.

Do mesmo modo, buscou-se saber sobre a formação e confiabilidade na formação adquirida para a própria atuação como professores(as) do AEE. Como resultado, tem-se a Tabela 2 com a estatística descritiva que revelou um pequeno índice de valor médio de uma distribuição com 4,42 e outros valores para o erro-padrão e o desvio-padrão pouco

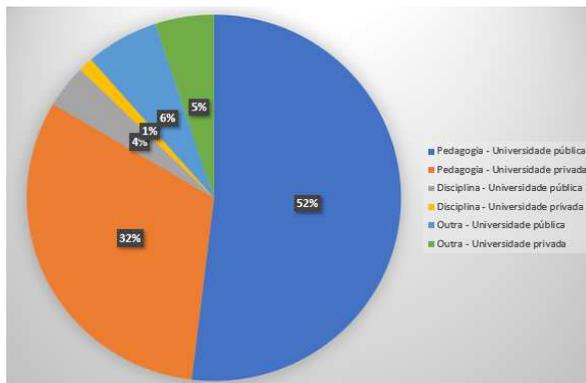
representativos. Esses índices não comprometem os efeitos e trazem maior confiabilidade aos resultados obtidos por não demonstrarem muita divergência.

Tabela 2 - Estatística descritiva da formação inicial/específica e de satisfação.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Formação acadêmica e instituição	79			
Possui pós-graduação em Educação Especial ou em AEE?	79			
Você acredita ter a formação necessária para atuar como profissional do AEE?	79	4.42	0.0964	0.856

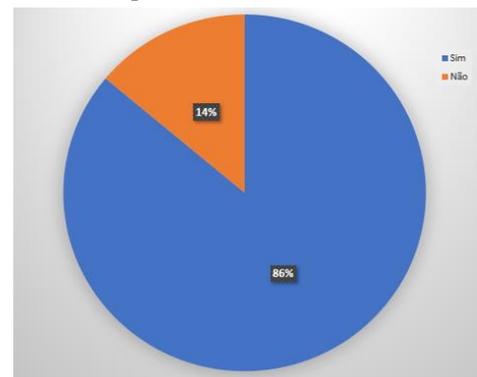
Fonte: Dados coletados, março/2024.

Gráfico 5: Formação acadêmica e instituição.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

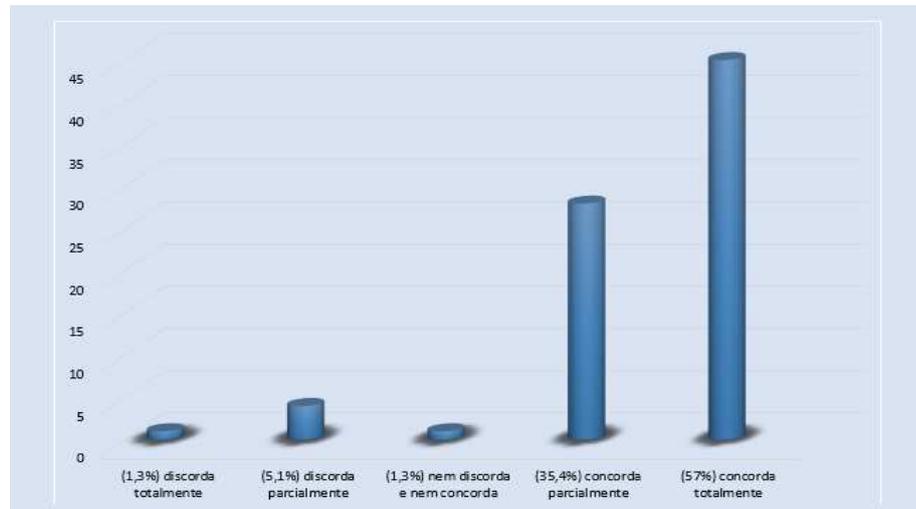
Gráfico 6: Possui pós-graduação em Educação especial ou em AEE.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

No gráfico 5, destaca-se que a formação acadêmica e instituição formadora dos(as) professores(as) do AEE, em ambos os municípios, se prevalece do curso de Pedagogia em Instituição Pública com 50,6% para 31,6% formados em Pedagogia numa Instituição Privada. Da mesma maneira, no gráfico 6, obteve-se como resultado expressivo de 86,1% para formação em pós-graduação na área específica em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 7 - Professores(as) do AEE e a credibilidade na formação para atuar como profissional do AEE.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

Perguntou-se se acreditavam ter a formação necessária para atuar como professores(as) do AEE. Utilizou-se da escala de *Likert* para obter as respostas e com 57% de frequência de respostas, afirmaram concordar totalmente com a formação que possuem na área. A satisfação de ter a formação necessária advém no sentido de ter adquirido a qualificação almejada; entretanto, existe uma insatisfação por não ter a disponibilidade de formação específica por meio público. Por isso, 35,4% demonstraram a necessidade de maior capacitação e concordam parcialmente.

Tabela 3 - Estatística descritiva do município que atua, carga horária e tipo de SRM.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Município em que trabalha	79			
Carga horária de trabalho	79			
Em qual tipo de Sala de Recurso Multifuncional você atua?	79			

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Acima, tem-se a Tabela 3 com a análise descritiva e o quantitativo de pessoas que responderam, quanto ao município em que trabalha: João Pessoa/PB e/ou Cabedelo/PB. Igualmente, sobre a carga horária em cada município ou em ambos e qual o tipo de Sala de Recurso Multifuncional identificam ser a que atuam. As respostas, por serem objetivas, não tiveram valores para média, erro-padrão e desvio-padrão. Deste modo, não houve variação dos dados, sendo perfeitamente uniformes. A seguir os desdobramentos:

Tabela 4 - Estatística descritiva da frequência de município que trabalha.

Município em que trabalha	Contagens	% do Total	% acumulada
Cabedelo/PB	16	20.3 %	20.3 %
João Pessoa/PB	58	73.4 %	93.7 %
Nos dois municípios	5	6.3 %	100.0 %

Fonte: dados coletados, março/2024.

Como resultado demonstrado na Tabela 4, constatou-se que a maioria trabalha em João Pessoa/PB correspondendo a 73,4% de percentual de respostas; ressalta-se que João Pessoa/PB tem maior número de SRM. Cabedelo/PB apresentou o índice de 20,3% de professores(as) do AEE. A diferença alta no percentual se justifica no fato do município ser menor e ter menos SRM. Cerca de 6,3% de um total de 79 participantes trabalham em ambos os municípios.

Tabela 5 - Estatística descritiva da frequência de carga horária de trabalho.

Carga horária de trabalho	Contagens	% do Total	% acumulada
20 horas	25	31.6 %	31.6 %
20 horas em cada município - 40 horas	5	6.3 %	38.0 %
40 horas	49	62.0 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Em consonância com a tabela anterior, na tabela 5, a estatística descritiva da carga horária dos(as) professores(as) do AEE, informou 62% para carga horária de 40 horas semanais, 31,6% trabalham 20 horas semanais e 6,3% possuem carga horária de 40 horas semanais, sendo dividida 20 horas para cada município. Deste modo, tem-se um quadro que revela, independentemente do vínculo aos municípios, uma carga horária exaustiva de 40 horas semanais, 68,3% dos(as) professores(as) do AEE trabalham nos dois expedientes.

Tabela 6 - Estatística descritiva da frequência do tipo de sala de recurso multifuncional que atua.

Em qual tipo de Sala de Recurso Multifuncional você atua?	Contagens	% do Total	% acumulada
Não sei	19	24.1 %	24.1 %
I Tipo	51	64.6 %	88.6 %
Tipo II	9	11.4 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Na tabela 6, o resultado da identificação do tipo de Sala de Recurso Multifuncional, que os(as) professores(as) do AEE reconheceram ser a que atuam, apresentou que 64% afirmaram ser do tipo I, a que vem o *Kit* comum com equipamentos, mobiliário e tecnologias. Cerca de 24,1% responderam não saber qual é o tipo de SRM em que trabalha. E 11,4% responderam que a SRM em que trabalham é do tipo II; para esse tipo de sala vêm os mesmos itens do *Kit* I, acrescido dos equipamentos para estudantes com deficiência visual, impressora Braille, lupas, reglete e punção.

Tabela 7 - Estatística descritiva de tempo de atuação na rede e no AEE.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Há quanto tempo atua como professor(a) da rede municipal?	79			
Há quanto tempo atua como professor(a) do AEE?	79			
Você está satisfeita com a sua atuação enquanto profissional do AEE?	79	4.65	0.0599	0.532

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 7, no que se refere ao tempo de atuação na educação e no Atendimento Educacional Especializado, não houve índices de média, erro-padrão e desvio-padrão, só o quantitativo de participantes entrevistados(as). Contudo, houve algumas variações estatísticas na pergunta de satisfação com a atuação profissional, os índices baixos apenas reforçam que a maioria dos dados estão próximos, equivalentes.

Tabela 8 - Estatística descritiva da frequência do tempo em que atua como professor(a) da rede municipal.

Há quanto tempo atua como professor(a) da rede municipal?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 a 5 anos	20	25,3 %	25,3 %
5 a 10 anos	20	25,3 %	100,0 %
10 a 15 anos	23	29,1 %	54,4 %
15 a 20 anos	9	11,4 %	65,8 %
20 a 25 anos	7	8,9 %	74,7 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Os dados revelaram que a maioria dos(as) profissionais são professores(as) experientes na educação, ou seja, 29,1% atuam há cerca de 10 ou 15 anos, outros(as) 25,3% disseram ter experiência de 5 a 10 anos e outro grupo com índice expressivo de 25,3% afirmou ter de 1 a 5

anos. De modo geral, todos(as) possuem uma larga experiência com estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que a experiência já acompanha desde quando o(a) profissional lecionava na sala de aula regular.

Tabela 9 - Estatística descritiva da frequência do tempo em que atua como professor(a) do AEE.

Há quanto tempo atua como professor(a) do AEE?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 a 5 anos	32	40,5 %	40,5 %
5 a 10 anos	28	35,4 %	100,0 %
10 a 15 anos	16	20,3 %	60,8 %
15 a 20 anos	3	3,8 %	64,6 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Na tabela 9, observou-se que os resultados apontados pelos(as) professores(as) do AEE, de ambos os municípios, demonstram um tempo considerável de experiência no Atendimento Educacional Especializado, embora 40,5% das declarações atuem de 1 a 5 anos. Em oposição a esse resultado, 59,5% dos(as) profissionais declararam serem bem experientes, se somados os resultados dos demais que declararam ter experiência de 5 a 20 anos.

Tabela 10 - Estatística descritiva da frequência de satisfação com a atuação enquanto profissional do AEE.

Você está satisfeita com a sua atuação enquanto profissional do AEE?	Contagens	% do Total	% acumulada
3 Nem discordo e nem concordo	2	2,5 %	2,5 %
4 Concordo parcialmente	24	30,4 %	32,9 %
5 Concordo totalmente	53	67,1 %	100,0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 10, que registrou um alto índice de satisfação com a própria atuação enquanto professores(as) do AEE, resultou em um percentual de 67,1% de aprovação/satisfação, concordando totalmente. Outro grupo, com 30,4%, revelou concordar parcialmente quanto à satisfação com a própria atuação no AEE e apenas 2,5% disseram que nem concordam e nem discordam.

Tabela 11 - Estatística descritiva da atribuição de responsabilidade e compromisso na inclusão.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Você concorda que o corpo de profissionais das unidades de ensino atribui o(a) estudante com deficiência como responsabilidade única do(a) professor(a) do AEE?	79	3.91	0.1276	1.134
Você acredita que a sua atuação é fundamental para a inclusão escolar do estudante com deficiência?	79	4.85	0.0512	0.455
Você concorda que para a inclusão é fundamental que toda unidade de ensino tenha um(a) professor(a) do AEE?	79	4.85	0.0445	0.395
Você acredita que exista compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular na inclusão do(a) estudante com deficiência?	79	3.63	0.1098	0.976

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 11 trouxe os índices dispostos que indicaram equivalência, condicionou-se a uma média. Os valores baixos no erro-padrão reafirmaram que a amostra está mais próxima do valor da média da população e o índice baixo do desvio-padrão significa que os dados estão mais próximos da média. Assim, entende-se que houve um certo consenso nas respostas, pouca variação nos resultados no que se refere a essas perguntas.

Tabela 12 - Estatística descritiva da frequência se o(a) estudante com deficiência é responsabilidade única do(a) professor(a) do AEE.

Você concorda que o corpo de profissionais das unidades de ensino atribui o(a) estudante com deficiência como responsabilidade única do(a) professor(a) do AEE?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 Discordo totalmente	6	7.6 %	7.6 %
2 Discordo parcialmente	5	6.3 %	13.9 %
3 Nem discordo e nem concordo	3	3.8 %	17.7 %
4 Concordo parcialmente	41	51.9 %	69.6 %
5 Concordo totalmente	24	30.4 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 12 entregou dados que evidenciam um percentual de 51,9% de professores(as) do AEE, que concordaram parcialmente com a afirmativa de que o corpo de profissionais das unidades de ensino atribui o(a) estudante com deficiência como responsabilidade única ao AEE e outro grupo equivalente a 30,4% concordaram totalmente com essa afirmativa.

Tabela 13 - Estatística descritiva da frequência sobre a crença na atuação como fundamental para a inclusão escolar.

Você acredita que a sua atuação é fundamental para a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência?	Contagens	% do Total	% acumulada
2 Discordo parcialmente	1	1.3 %	1.3 %
4 Concordo parcialmente	9	11.4 %	12.7 %
5 Concordo totalmente	69	87.3 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Salienta-se na tabela 13 que os(as) professores(as) do AEE possuem a percepção muito intensa quanto à responsabilidade pelo(a) estudante com deficiência, sobretudo, por acreditarem que os demais profissionais das unidades entregam essa responsabilidade. Sobre isso, 87,3% responderam acreditar totalmente que a atuação do(a) professor(a) do AEE é fundamental para a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência.

Tabela 14 - Estatística descritiva da frequência se toda unidade de ensino deve ter um(a) professor(a) do AEE.

Você concorda que para a inclusão é fundamental que toda unidade de ensino tenha um(a) professor(a) do AEE?	Contagens	% do Total	% acumulada
3 Nem discordo e nem concordo	1	1.3 %	1.3 %
4 Concordo parcialmente	10	12.7 %	13.9 %
5 Concordo totalmente	68	86.1 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

De mesmo modo, a Tabela 14 trouxe com 86,1% das respostas, uma predominância em concordar totalmente que toda unidade de ensino deva ter um professor(a) do AEE, para facilitar a inclusão escolar dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tabela 15 - Estatística descritiva da frequência se existe compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular na inclusão.

Você acredita que exista compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular na inclusão dos(as) estudantes com deficiência?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 Discordo totalmente	1	1.3 %	1.3 %
2 Discordo parcialmente	15	19.0 %	20.3 %
3 Nem discordo e nem concordo	6	7.6 %	27.8 %
4 Concordo parcialmente	47	59.5 %	87.3 %
5 Concordo totalmente	10	12.7 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

Na Tabela 15, quase 60% responderam concordar parcialmente quanto ao compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular para com a inclusão dos(as) estudantes com deficiência. E 19% dos(as) professores(as) do AEE discordam parcialmente que exista compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula comum com a inclusão desses(as) estudantes.

Tabela 16 - Estatística descritiva se conhece a LBI; acredita na inclusão pela LBI e se concorda que o Brasil tenha leis suficientes para efetivar a inclusão.

	N	Média	Erro-padrão	Desvio-padrão
Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei nº 13.146/2015?	79			
Você acredita que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei nº 13.146/2015, trouxe avanços para a inclusão no acesso, permanência, participação e aprendizado dos(as) estudantes com deficiência?	79	4.61	0.0794	0.706
Você concorda que o Brasil tem leis suficientes para que a inclusão escolar aconteça com eficiência e efetividade?	79	3.82	0.1333	1.185

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 16 apresentou questões voltadas para uma percepção sobre a LBI (Brasil, 2015a), no intuito de conhecer a visão dos(as) professores(as) do AEE quanto à implementação da lei e benfeitoria para a inclusão. Na primeira pergunta sobre o tema, obteve uma resposta unânime; por isso não houve média, erro-padrão ou desvio-padrão. Entretanto, as demais perguntas trouxeram baixos índices que são positivos no sentido de demonstrarem resultados semelhantes, sem dispersão significativa.

Tabela 17 - Estatística descritiva da frequência se conhece a LBI (Brasil, 2015a).

Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei nº 13.146/2015?	Contagens	% do Total	% acumulada
Sim	79	100.0 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 17 apresenta que todos(as) os(as) 79 professores(as) do AEE que responderam ao questionário afirmaram ter conhecimento da LBI (Brasil, 2015a).

Tabela 18 - Estatística descritiva da frequência se acredita que a LBI (Brasil, 2015a) trouxe avanços para a inclusão.

Você acredita que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, lei nº 13.146/2015, trouxe avanços para a inclusão no acesso, permanência, participação e aprendizado dos(as) estudantes com deficiência?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 Discordo totalmente	1	1.3 %	1.3 %
2 Discordo parcialmente	1	1.3 %	2.5 %
3 Nem discordo e nem concordo	1	1.3 %	3.8 %
4 Concordo parcialmente	22	27.8 %	31.6 %
5 Concordo totalmente	54	68.4 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A Tabela 18 se refere à questão de os(as) professores(as) do AEE acreditarem se a LBI (Brasil, 2015a) trouxe avanços para a inclusão no acesso, permanência, participação e aprendizado para os(as) estudantes com deficiência. Como resultado, houve 68,4% de aprovação de modo que concordaram totalmente com os avanços provocados pela Lei e 27,8% concordaram de maneira parcial, ou seja, acreditam que a LBI (Brasil, 2015a) trouxe avanços para a inclusão da pessoa com deficiência, entretanto, ainda precisa de ajustes.

Tabela 19 - Estatística descritiva da frequência se o Brasil tem leis suficientes para que a inclusão escolar aconteça.

Você concorda que o Brasil tem leis suficientes para que a inclusão escolar aconteça com eficiência e efetividade?	Contagens	% do Total	% acumulada
1 Discordo totalmente	6	7.6 %	7.6 %
2 Discordo parcialmente	8	10.1 %	17.7 %
3 Nem discordo e nem concordo	3	3.8 %	21.5 %
4 Concordo parcialmente	39	49.4 %	70.9 %
5 Concordo totalmente	23	29.1 %	100.0 %

Fonte: Dados coletados, março/2024.

A pergunta da Tabela 19 quis saber se os(as) professores(as) do AEE concordavam se o Brasil já possui leis suficientes, para que a inclusão ocorra de maneira efetiva e com eficiência. Assim, concordaram parcialmente com essa afirmativa sobre a lei 49,4% dos(as) professores (as) e outro grupo correspondente a 29,1% concordou totalmente. Entretanto, 10,1% disseram discordar parcialmente quanto ao Brasil ter leis suficientes para a efetiva e eficiente inclusão.

Tem-se o desenho do perfil dos(as) professores(as) do AEE da rede pública de ensino dos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB. Deste modo, os(as) professores(as) do AEE

são, em sua maioria, compostos pelo sexo feminino, cuja faixa etária perpassa pela meia-idade entre 40 e 60 anos.

Quanto à formação inicial, a maioria possui graduação em Pedagogia em Instituição Pública com formação específica em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado. Os(as) professores(as) do AEE acreditam ter a formação necessária para a atuação no AEE. A categoria em maior número prevalece em João Pessoa/PB, por ter maior número de SRM e em virtude das características próprias do município, com carga horária equivalente a 40 horas semanais. Em Cabedelo, a maioria dos(as) professores(as) do AEE possui carga horária de 20 horas semanais. As Salas de Recursos Multifuncionais são, em maior número, do Tipo I, que não possuem recursos próprios para deficiência visual, como a impressora Braille.

Trata-se de profissionais com uma expressiva experiência na Educação e no Atendimento Educacional Especializado, onde revelaram estar satisfeitos(as) com as suas práticas. Evidenciaram também que, de modo geral, o corpo de profissionais das unidades de ensino atribui como responsabilidade única o(a) estudante com deficiência ao AEE. Acreditam totalmente que a atuação e a presença do(a) profissional do AEE é fundamental para a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência; por este motivo, concordaram que toda a unidade de ensino deve ter um(a) professor(a) do AEE para viabilizar a inclusão, visto que concordaram parcialmente quanto ao compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular para com os(as) estudantes.

Todos(as) os(as) professores(as) do AEE afirmaram ter conhecimento da LBI (Brasil, 2015a). Consideraram que a lei trouxe avanços de maneira positiva para a inclusão, no sentido de garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado para o(a) estudante com deficiência. Mas, concordaram de maneira parcial quanto ao Brasil possuir leis suficientes para que a inclusão aconteça com eficácia, eficiência e efetividade. Demonstraram que é preciso mais políticas públicas e investimentos financeiro e humano para a efetiva inclusão.

6.2 Caracterizando os espaços: escola x sala de recurso multifuncional

Por conseguinte, no objetivo de identificar o maior e o menor número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino, sendo este o critério metodológico de escolha para se chegar ao campo amostral de análise, foi necessária uma busca junto às coordenações da Educação Especial dos municípios de João Pessoa/PB e de Cabedelo, uma vez que possuem o controle de matrículas nas SRM.

O período de matrícula contemplado foi o ano de 2023, visto que traria uma precisão de dados, uma vez que já foram cessadas as oscilações de matrículas por diversos motivos: trancamento, desistência ou transferência de estudante.

De posse da identificação das escolas que possuíam o maior e o menor número de matrículas de estudantes público-alvo, partiu-se para o momento de esforço de coleta de dados por meio das entrevistas. Foram realizadas de modo individual. Utilizou-se o modelo de entrevista semiestruturada, com observação direta. Deste modo, participaram da entrevista seis professores(as) do AEE, distribuídos(as) nas quatro escolas participantes que possuíam Sala de Recurso Multifuncional das cidades de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Em João Pessoa/PB, cada unidade de ensino, independente do quantitativo de estudantes matriculados(as), possui a política de um(a) professor(a) do AEE, com carga horária de 40 horas semanais, com vínculo empregatício em sua maioria de prestador(a) de serviço¹¹. Em Cabedelo, a SRM com índices menores de matrículas, possui um(a) professor(a) do AEE, com carga horária de 30 horas semanais, sendo 20 horas efetivas na escola e as outras 10 horas destinadas a departamento e planejamento, com vínculo de servidor(a) concursado(a) efetivo(a)¹².

A escola de Cabedelo, com maior número de matrículas, possui três professores(as) de AEE, todos servidores efetivos do quadro municipal, com carga horária de 30 horas, distribuídos(as) em dias e horários alternados, para que em todos os dias e horários a escola tenha um(a) profissional do AEE. De mesmo modo, a escola com menor número de matrículas no AEE, também efetivo(a), possui apenas um(a) professor(a) do AEE com carga horária de 20 horas/semanais.

Em João Pessoa, a escola com menor número de estudantes matriculados, 10 estudantes, atende ao segmento Educação Infantil Pré I e Pré II e Ensino Fundamental I (anos iniciais) do 1º ano ao 3º ano, funcionando com os turnos manhã e tarde. Dos 10 estudantes, seis eram público-alvo da Educação Especial e os outros quatro, à época, estavam em processo de avaliação (triagem). A SRM possui um(a) professor(a) do AEE, sendo bem equipada com diversos jogos pedagógicos, computadores, mesinha digital, mobiliário e climatização. A dificuldade se encontra no fato de o espaço não ser grande e ainda ser dividido como biblioteca, com muitas estantes e livros, o que não favorece uma sala de recurso multifuncional, onde se

¹¹ No município de João Pessoa/PB, cerca de 80% dos(as) professores(as) do AEE são prestadores(as) de serviço com carga horária de 40h/semanais. Segundo a Secretaria de Educação Municipal, essa realidade se ancora no fato da carga horária dos(as) efetivos(as) ser menor (30 horas), de modo que não viabiliza ter um(a) professor(a) efetivo em cada SRM e sim dois por SRM. Ademais, justifica a necessidade de efetivos em sala de aula regular pela primícia do concurso realizado.

¹² No município de Cabedelo/PB, praticamente todos(as) os(as) professores(as) do AEE são servidores(as) efetivos(as) concursados(as).

sabe que quanto mais limpo visualmente for o espaço, melhor será para determinados Transtornos. Já a escola com o maior número de matrículas, 112 estudantes, 88 estudantes público-alvo e os outros 24 estudantes tinham diagnósticos variados: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositor (TOD), Desvio de conduta, Esquizofrenia ou em processo de avaliação (triagem). Essa unidade de ensino possui também apenas um(a) professor(a) do AEE, funciona os três turnos (manhã, tarde e noite), com os segmentos Educação Infantil (Pré II), Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ciclo I, II, III e IV. A SRM dessa unidade possui amplo espaço, muito bem equipada com diversos jogos pedagógicos, computadores, mesinha digital, mobiliário e climatização. As duas SRM são caracterizadas como tipo I.

Em Cabedelo, a escola com menor número de estudantes matriculados, 11 estudantes, atende ao segmento do Ensino Fundamental II, do 6º ano ao 9º ano, funcionando nos turnos manhã e tarde. Dos(as) 11 estudantes, oito estudantes eram público-alvo da Educação Especial e os outros três possuíam diagnóstico de TDAH. A SRM possui só um(a) professor(a) do AEE, o espaço é inapropriado, funciona de forma improvisada, pequeno e que ao mesmo tempo funciona a SRM, a biblioteca e o almoxarifado, não possui climatização, só tem um ventilador barulhento, de difícil circulação e mobilidade interna. Devido à quantidade de objetos e mobiliários, quase não tem os recursos multifuncionais, apesar de ter a configuração do tipo II (não tem nenhum estudante com deficiência visual). Já a escola com o maior número de matrículas, 45 estudantes, 32 estudantes eram público-alvo e os outros 13 estudantes possuíam diagnósticos variados: TDAH, TDO, Dislexia, Transtornos Emocionais e de Comportamento, Transtorno Misto Ansioso Depressivo, Esquizofrenia e Epilepsia. Nessa unidade de ensino funcionam os três turnos (manhã, tarde e noite), com os segmentos do Ensino Fundamental II do 6º ano ao 9º ano (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ciclo I, II, III (multisseriado) e Ciclo IV. A SRM possui três professores(as) do AEE, o espaço é amplo e climatizado; contudo, é uma sala onde tem poucos recursos e também serve como espaço de almoxarifado.

Destaca-se por meio da observação direta *in loco*, as más condições em que a maioria das SRM se encontravam. “[...] é importante destacarmos que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço da escola comum, sendo responsabilidade do diretor e da comunidade escolar sua conservação, organização e administração” (Gomes *et al.*, 2016, p. 24). Foram quatro salas visitadas e apenas uma possuía estrutura de SRM; as demais eram espaços inadequados, sem climatização e estrutura, materiais ultrapassados, sem tecnologias, mobiliário impróprio, dentre outros. “Essas salas atendem por esse nome porque são dotadas de mobiliário,

materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, e outros tipos de equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial” (Gomes *et al.*, 2016, p. 23).

No entanto, a realidade foi inclusive a de que algumas salas não tinham nem privacidade, no sentido de um ou outro funcionário da unidade abrir a porta a qualquer momento para adentrar e pegar algo, com autorização da administração escolar, que usava o espaço como depósito de diversos materiais que não pertenciam à SRM. Os(as) próprios professores(as) do AEE fizeram queixas a respeito da situação precarizada das salas. Entender o contexto que esses(as) profissionais vivenciam continuamente evidencia o desrespeito com a inclusão, e, sobretudo, com o público-alvo da Educação Especial e o(a) profissional do AEE.

6.3 Análise das entrevistas: reflexões e resultados ancorados nas teorias

No intuito de responder aos objetivos da pesquisa, os dados coletados por meio das entrevistas, depois de transcritos, resultaram em uma análise categorial, ou seja, na análise de conteúdo de Bardin (2011). De acordo com Laurence Bardin, “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 2011, p. 44).

O processo de formação das categorias, a partir de critérios, é previsto após a seleção de materiais e a leitura flutuante. “A partir de uma primeira ‘leitura flutuante’ podem surgir intuições que convém formular em hipóteses” (Bardin, 2011, p. 68). As hipóteses, interpretações, técnica e teoria fazem parte do método, permitindo as significações do discurso.

Assim sendo a exploração dos dados das entrevistas dos agentes desta pesquisa, os(as) professores(as) do AEE permitiram a construção das categorias e das subcategorias apreendidas. Cada categoria se constituiu de partes selecionadas de trechos das falas dos(as) entrevistados(as) e dizem respeito à temática e aos objetivos a que se propôs a pesquisa. A escolha pelo método de análise de conteúdo se deu por permitir ao(a) pesquisador(a) uma alternativa qualitativa e confiável de interpretação de dados.

Os resultados das entrevistas (dados primários), guiadas pelos documentos oficiais (dados secundários) e a base teórica, possibilitaram identificar as unidades de registro, sua frequência e a ênfase. Para prosseguir com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), usou-se o recurso tecnológico como ferramenta de apoio e maximização do tempo, o *software Iramuteq* para tratamento dos dados das entrevistas. Deste modo, permitiu-se a construção das categorias e das subcategorias, consideradas nas leituras da realidade do AEE das escolas

municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB. Como estrutura final, organizou-se em três dendrogramas de classificações hierárquicas descendentes, que esboçaram as categorias e as subcategorias que surgiram da análise e interpretação da atuação dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado.

Figura 5 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente da percepção dos(as) professores(as) do AEE acerca da própria prática.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

Na figura 5, visualiza-se o dendrograma da percepção dos(as) professores(as) sobre a sua própria prática, que revelou as quatro subcategorias decorrentes das partições do conteúdo das entrevistas. O vocabulário da subcategoria “compromisso” permitiu a contextualização da categoria “Necessidades de mudança” como percepção de uma melhor inclusão e atuação dos(as) professores(as) do AEE, sendo responsável por 36,11% dos segmentos dos textos analisados do *corpus* textual.

As palavras pais, professor e cuidadores da subcategoria “compromisso”, expressaram a concepção de que para uma atuação consolidada no desenvolvimento e inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial depende do empenho e parceria desses sujeitos. A “[...] família é importante fonte de conhecimento e cultura, colocando-se em favor da criança. Deve ser tratada como a principal aliada, participando do processo de educação [...]” (Díaz *et al.*, 2009, p. 232). Visto a importância dessa união, reforça-se que “os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com

ou sem deficiências [...]” (Mantoan, 2003, p. 30). Assim, reafirmou-se a importância da parceria e compromisso segundo Gomes *et al.* (2016).

Quando o professor do AEE observa a necessidade de adequação [...]. Parte em busca da parceria com profissionais de outras áreas de conhecimento, estabelecendo uma rede de apoio interdisciplinar, envolvendo a família, o estudante, os professores, os gestores e os profissionais da área clínica [...] (Gomes *et al.*, 2016, p. 90).

Entendendo-se a importância da participação da família e demais colaboradores(as), expressou-se no discurso o chamamento a esse compromisso, conforme pode ser observado:

Eu socializo com os pais, exemplifico, mostro como pode ser feito para tentar generalizar os comportamentos, para não ficar preso somente ao ambiente escolar. Então eu converso muito e explico que essas atividades podem ser trabalhadas em casa. (Professor/a 4, Escola 2)

A participação dos(as) responsáveis, pais ou familiares é muito importante no desempenho escolar dos(as) estudantes, quando a “[...] participação da família na vida escolar de seus filhos [quando acontece] promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional [...]” (Aranha, 2004, p. 18).

O professor da sala de aula regular também que passem as atividades para esses alunos, façam a adaptação de forma que eles tenham atenção com esses alunos e que eles façam essa interação de saberes. Para que eles sejam incluídos realmente. (Professor/a 6, Escola 4)

É fundamental que os(as) professores(as) de sala de aula regulares façam as adequações necessárias para incluir esse(a) estudante. Não se pode pensar em uma única forma de ensinar, visto que o aprendizado acontece de maneira individual. “[...] Assim, não é possível pensar em adequações gerais para crianças em geral. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar” (Aranha, 2004, p. 20).

Um importante ponto a destacar é a garantia do suporte de um(a) cuidador(a) para esse(a) estudante – quando constatada a devida necessidade. Esse assessoramento evita a sobrecarga aos(as) professores(as) de sala de aula regular, assim como, auxilia o(a) professor(a) do AEE, sendo um direito estabelecido em lei para o público-alvo da Educação Especial, artigo 28, inciso XVII “oferta de profissionais de apoio escolar” (LBI, Lei nº 13.146/2015). Assim como, no artigo 58, parágrafo 1º, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado,

na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 2009).

Contudo, é importante que o(a) professor(a) do AEE, como ação complementar, instrua esse(a) profissional de apoio, como trouxe o discurso abaixo de um(a) dos(as) entrevistados(as):

Os cuidadores, faço reuniões no início do ano e durante o ano letivo, do diretor ao porteiro, ou seja, com toda a comunidade escolar. Sempre fazendo toda essa orientação porque às vezes muitos não têm conhecimento de como tratar da deficiência. Como a maioria não conhece para poder ajudar, então acaba que não somos só professoras do atendimento educacional especializado. (Professor/a 1, Escola 1)

Igualmente as palavras, sala de aula regular e atividades, da subcategoria “compromisso”, revelaram a preocupação de no dia a dia existirem as trocas de saberes entre profissionais em prol desse(a) estudante para facilitar o conhecer, entender as necessidades e individualidades, no intuito de proporcionar práticas que o(a) incluem, como: o Plano Educacional Individualizado (PEI), adaptar atividades e flexibilizar o currículo. Nesse sentido, Aranha (2004) “[...] aponta a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão” (Aranha, 2004, p. 19).

A responsabilidade sobre esse(a) estudante vai para além da SRM e do(a) profissional do AEE; é preciso que haja as orientações, parceria, mas, sobretudo, entendimento de que a inclusão não acontece apenas no espaço físico escolar, isto é, no permitir adentrar a sala de aula regular. “Nesse contexto, as ações que permeiam a prática do professor no Atendimento Educacional Especializado têm um cunho forte, a partir da ideia da mediação com o aluno e entre os professores” (Milanez *et al.*, 2013, p. 53). Isso porque, “trabalhar com crianças diferentes da norma exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no plano ético” (Díaz *et al.*, 2009, p. 77).

Segundo a presente reflexão, Pletsch e Damasceno reafirmam que “[...] é relevante lembrarmos que o Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem [...]” (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 25 e 26). Conforme evidenciaram os(as) entrevistados(as):

Eu dou esse suporte e sugiro recursos que podem ser utilizados na sala de aula regular e que favoreçam o processo de aprendizagem. (Professor/a 4, Escola 2)
Então, se trabalha com formação para professores dentro da própria escola, apoio as adaptações das atividades. Contribuindo com a inclusão desse aluno, dando o nosso melhor naquilo que é necessário para que o aluno possa aprender e a conviver socialmente com seus pares. (Professor/a 2, Escola 1)

O discurso, acima, revelou que os(as) professores(as) de sala de aula regular não possuem em sua formação inicial preparo com conhecimentos teóricos e didáticos suficientes para saber suprir as demandas do(a) estudante da inclusão, “[...] a educação inclusiva exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência [...]” (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 155). Deste modo,

Em tempos de inclusão escolar, a formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva (Brasil, 2011a, p. 7).

Seguindo tal lógica, existe insuficiência na qualidade da formação e preparos adequados para os(as) professores(as) de sala comum e do AEE, este por sua vez possui uma função que exige multiatributos que normalmente não são alcançados nos cursos de formação inicial e de qualificação. A esse respeito,

[...] não podemos desconsiderar que precisamos de professores especialistas que atuem na área de educação especial – quem vai ensinar Braille ou Libras? Quem vai adaptar material, recursos, avaliações, procedimentos e estratégias? Além de promover a reflexão no interior das escolas sobre as especificidades? Tudo isto é passível de ser provido por um único especialista? Há formação que proporcione essa abrangência?

O AEE pode ser a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular, mas há muito que fazer (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 27).

A categoria “Ações que integram a prática”, originou duas subcategorias: as “executivas” com uma frequência de 19,44%, sendo as ações consideradas as mais essenciais na atuação dos(as) professores(as) do AEE e a subcategoria “afirmativas” com 16,67% que fez referência a ações assertivas no AEE.

Assim, considerou-se a palavra incluir da categoria “executiva” da atuação do(a) professor(a) do AEE, de modo que ficou evidente que o(a) estudante público-alvo da Educação Especial é o sujeito mais importante no universo da inclusão. Logo, “incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras [...]” (Mantoan, 2003, p. 30). De forma que toda a ação na escola deve ser direcionada e pensada na melhor maneira para incluí-lo(a). Isso se confirmou nas percepções dos(as) participantes que estão transcritas abaixo:

A inclusão aqui na escola é bem presente, mesmo sendo em grande quantidade de alunos, sendo uma escola bem maior, mas assim, estamos envolvidos em tudo que é da escola. (Professor/a 5, Escola 3)

A minha atuação é o que a gente já faz e o que tem nas leis, que é o pedagógico com o aluno dentro das suas necessidades, dando o apoio ao professor e aos demais profissionais na área dentro da escola como um todo. Eu acredito que estou contribuindo na inclusão desse aluno justamente porque pesquisei as necessidades deles na escola. (Professor/a 2, Escola 1)

Atendimento Educacional Especializado é trabalhar o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, socialização dos alunos, incluindo o aluno tanto no contexto escolar como na sociedade. (Professor/a 3, Escola 1)

Adicionalmente, as palavras trabalhar e atendimento educacional especializado, puderam ser consideradas homogêneas nesse contexto, apareceram com o sentido de expressar o modo como executam os atendimentos e o trabalho/atuação do AEE de maneira geral. Em contrapartida, os(as) entrevistados(as) apesar de expressarem as suas percepções de atuação, exemplificam poucas ações.

As “ações executivas” não foram detalhadas, tiveram limitadas menções de desempenho, de modo que não foi transmitido o potencial do trabalho executado no AEE na inclusão desse(a) estudante, a exemplo não mencionado e por demais importante: construção do estudo de caso, anamnese, uso das tecnologias assistivas e tecnológicas, afirmativas da institucionalização do AEE no Projeto Pedagógico da escola, participação nos planejamentos da escola, dentre outros. De modo que, a “[...] atuação do professor de AEE não se limita à atuação em Sala de Recurso Multifuncional, abrangendo as ações colaborativas como princípio que favorece a plena participação do aluno nas atividades propostas em todos os ambientes escolares” (Gomes *et al.*, 2016, p. 49).

A falta de evidências e maiores detalhes no desempenho do AEE, pelos(as) próprios(as) profissionais, desvaloriza as suas ações e abre precedente já comumente, sendo pertinente nos discursos presentes nos interiores das escolas, de que o professor do AEE “não faz nada”. É preciso que a categoria rompa e desmistifique esse pensamento, uma vez que fortalece questionamentos, como: as ações não foram mencionadas por esquecimento? ou por que não são ações realizadas?

Sobre as hipóteses levantadas, Pletsch e Damasceno falam que “[...] ainda que o discurso sobre o atendimento educacional especializado não seja novo, a prática ou as notícias sobre como este tem sido realizado são poucas e ainda carregadas de dúvidas [...] (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 24)”. Veja-se as percepções dos(as) participantes sobre a prática:

A minha atuação como professora do atendimento educacional especializado, ocorre por meio do máximo que consigo, visto os obstáculos que são impostos pela situação, pelo contexto, por conta do sistema. Eu tento minimizar as barreiras, acolho a criança, faço uma avaliação diagnóstica para ver quais são as maiores dificuldades e a partir disso planejo as atividades que possam minimizar essas barreiras. (Professor/a 4, Escola 2)

Eu desenvolvo o meu trabalho com jogos, através de material virtual, jogos virtuais, trabalho em grupo, em conversas, procuro trabalhar bastante com jogos interativos com outras crianças para eles interajam com os outros. Eu tenho 13 anos como professora do atendimento educacional especializado. Eu acredito que estou contribuindo com a inclusão desses estudantes quando vejo o desenvolvimento deles a cada ano que passa. Porque a cada ano que passa, quando vou fazer o Plano Educacional Individual do aluno que ainda está na escola e vai passar para outra série, percebo que houve um bom desenvolvimento. Então isso ajuda com a inclusão deles mas diante da sociedade como um todo. (Professor/a 3, Escola 1)

A minha atuação como professora do atendimento educacional especializado, acontece através dos atendimentos onde eu tento fazer com que todos participem, é importante porque eu sei que cada um tem uma dificuldade, e o atendimento educacional especializado pode contribuir. (Professor/a 5, Escola 3)

O discurso acima se amparou na ideia transmitida da subcategoria ações “afirmativas”, nas palavras incluir, acreditar e contribuir, que pertenceram às ações na prática do(a) professor(a) do AEE. Essas palavras trouxeram o entendimento de que a atuação desse(a) profissional deve colaborar no desenvolvimento do(a) estudante, confiar no potencial e nas habilidades, para, assim, fortalecer a inclusão nos espaços escolares e sociais. Para tanto, é preciso que a “organização do AEE [orientar-se] pelo estudo de caso, que deve ser realizado pelo professor do AEE, cuja meta principal é a identificação das necessidades específicas de cada aluno visando ao desenvolvimento do Plano para o Atendimento Educacional Especializado” (Gomes *et al.*, 2016, p. 165).

Eu acredito que estou contribuindo com a inclusão desses estudantes a partir do momento que eu me preocupo com o desenvolvimento deles, cada conquista por menor que seja é uma conquista que me deixa bastante feliz, contribuo com o desenvolvimento cognitivo, com a autonomia para que esses estudantes possam no futuro chegar no ambiente de trabalho, embora aqui seja fundamental II, mas é importante adquirir esses conhecimentos agora para no futuro conseguir entrar no mercado de trabalho. (Professor/a 1, Escola 1)

Eu estou contribuindo com a inclusão desses alunos quando eu acredito que é possível fazer diferente a partir da forma que estou conduzindo as minhas ações. (Professor/a 6, Escola 4)

A narrativa do(a) *Professor/a 1, Escola 1* e do(a) *Professor/a 6, Escola 4*, trouxe os anseios e as preocupações importantes para a inclusão do(a) estudante; entretanto, não apontou como são realizadas as ações para se chegar a tais objetivos. Conforme está descrito no artigo 13, da Resolução nº4/2009, constata-se orientações acerca das ações do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Como se observou, a atuação do(a) professor(a) do AEE possui muitas atribuições e sugere que o(a) profissional esteja muito bem preparado e qualificado. “Estamos cientes de que a formação docente é apenas um dentre tantos desafios a serem enfrentados” (Massaro; Farias, 2020, p. 153).

No discurso do(a) *Professor/a 4, Escola 2*, tem-se um apontamento de ação afirmativa do AEE, o plano de intervenção, cujo objetivo é o de contribuir na inclusão do(a) estudante por meio de uma prática pedagógica individualizada e intencional. Nesse sentido, é por meio de um plano de intervenção que são pensados: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59, Inciso I). “Eu acredito que contribuo com a inclusão desse estudante quando faço toda essa investigação e a partir disso preparo o plano de intervenção”. (Professor/a 4, Escola 2)

Por conseguinte, na categoria “Requisitos necessários à prática”, que trouxe a subcategoria “mecanismos”, com uma equivalência de 27,78% de frequência nos segmentos de textos analisados, relativos às palavras criança, atividades, jogos pedagógicos, materiais, dificuldades, necessidades e a ação tentar, expressadas pelos(as) participantes da entrevista, revelaram as percepções da importância de um olhar atento às condições e ao espaço em que o AEE está sendo ofertado.

A Sala de Recurso Multifuncional é um dos espaços de atuação do(a) professor(a) do AEE, deve ser um lugar rico em recursos, onde as variadas estratégias pedagógicas se interligam com os mecanismos próprios desse espaço. Entretanto, a SRM não é o único espaço de atuação do AEE. Veja-se:

Embora a contemporaneidade invista na tentativa de identificar o AEE com outros paradigmas de atendimento às necessidades educacionais especiais, desvinculando-o com práticas anteriores como a sala de recursos, não há como não indicar aproximações sobre as intenções da sala de recursos e a multifuncional, colocada como o lócus principal do desenvolvimento do AEE. [...]
Contudo, não se pode negar as críticas à constituição das salas de recursos, visto que muitas vezes caracterizaram-se como um espaço desvinculado da aprendizagem, dos conteúdos da sala comum, limitando-se ao espaço de “reforço escolar” e não de práticas colaborativas para o avanço escolar daqueles com deficiência [...].

[...]As proposições contemporâneas buscam imprimir uma nova marca na constituição dos espaços de apoio: a de suporte, de aprendizagem e de processo educativo. Portanto, observa-se uma amplitude no papel do professor especializado: do atendimento à criança, aos aspectos formativos da escola (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 44 e 45).

É imprescindível para a atuação do AEE que essa composição (SRM e AEE) aconteça, embora não seja um meio único e exclusivo, visto que o público-alvo da Educação Especial necessita de todo um apoio diversificado para que possa proporcionar um melhor desenvolvimento e inclusão. Complementa-se que,

Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais e Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer inclusões escolares, porém a formação docente com o desenvolvimento de autonomia e autoria profissionais é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos, precisamos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 31).

Ressalta-se que, por meio da observação direta e dos próprios depoimentos, a atuação do AEE se apresentou em estado de fragilidade decorrente da precariedade de investimentos financeiros, humanos, formações, conhecimentos e habilidades profissionais. Entende-se que são muitos os desafios a serem enfrentados nesse campo. Todavia, percebeu-se que existe uma falta de inovação, entusiasmo e renovação da prática. Considerou-se as declarações:

Procuró sempre saber a principal dificuldade e qual seria a ação. Os atendimentos acontecem muito em grupo. No início do ano eu procuró fazer uma avaliação, para poder formar os grupos e separar o horário e os níveis de aprendizagem que se encontram. Eu uso muito material produzido, tenho uma caixa cheia de material e também compro nessas lojinhas de brinquedo, sempre encontro muito material. Eu tenho muito joguinho de memória, muito material concreto, baixo joguinho no computador, imprimo, plastifico, faço muitos materiais. (Professor/a 3, Escola 3)

Eu tento minimizar as barreiras, acolho a criança, faço uma avaliação diagnóstica para ver quais são as maiores dificuldades e a partir disso planejo as atividades que possam minimizar essas barreiras. Então, preparo atividades que levem ela a desenvolver habilidades para ter um desempenho melhor, tanto em sala de aula regular como também em outros ambientes, em outros contextos. As atividades que são importantes para o desenvolvimento em diversos contextos. (Professor/a 4, Escola 2)

Procuró saber quais são as dificuldades que eles têm para poder melhorar isso e contribuir com o crescimento deles, eu acho que é o básico. Cada vez que eles vêm aqui para o atendimento, vejo onde é que ele está tendo dificuldade e tento sempre melhorar isso. Tento fazer o possível para que eles cresçam. Uso atividades diversas, a mesinha digital, os jogos educativos lúdicos e isso é muito importante, a ludicidade, principalmente, para algumas crianças é muito importante. Então, para mim, o melhor ponto é a ludicidade é o que mais uso, o lúdico. (Professor/a 6, Escola 4)

Embora as declarações tenham trazido elementos que satisfaçam, mesmo que de modo parcial, os requisitos necessários à prática no AEE, faz-se necessário ampliar e diversificar os

mecanismos para essa atuação. Os discursos seguiram quase que um padrão de ações, sem muita riqueza de variedades, como o uso das Tecnologias Assistivas, as Tecnologias de modo geral, Comunicação Aumentativa Alternativa, etc.

Como podemos constatar, as ações do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado têm um rol de atribuições extensas, que sugere uma atuação dinâmica, entrelaçada com toda a estrutura organizacional da escola. São ações desenvolvidas desde o espaço diretamente associado com proposições de ensino, como a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais, a espaços e proposições que, embora atravessem a dinâmica da sala de aula ou da sala de recursos multifuncionais, têm uma natureza mais organizativa do espaço escolar em face da proposta escolar inclusiva (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 53).

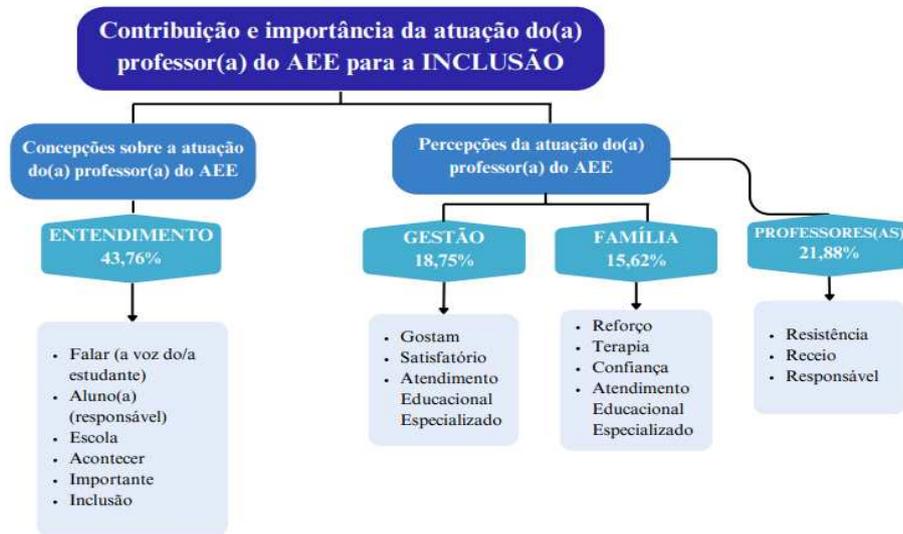
Ser professor(a) do AEE não é uma tarefa fácil, é desafiador e requer inovações, atualizações, conhecimentos específicos que viabilizem uma atuação satisfatória, com habilidades, recursos e instrumentos didáticos pedagógicos variados para o essencial exercício do AEE e efetiva atuação em todas as suas atribuições. De acordo com Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013),

A atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado é, atualmente, uma dinâmica pedagógica em construção, um processo que compreende ações que estão sendo elaboradas entre os desafios e as possibilidades dadas pela realidade da escola em que este docente atua. Mas, independentemente das realidades escolares, que podem ser as mais diversas possíveis no território nacional, é importante pensarmos sobre quais ações podem favorecer o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem para alunos com deficiência [...] (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 51).

Na figura 6, tem-se o dendrograma da compreensão da contribuição e da importância da atuação do(a) professor(a) do AEE para a inclusão. Por intermédio das narrativas dos(as) profissionais do AEE, apreendeu-se como é percebido as suas ações no âmbito escolar na e para a inclusão dos(as) estudantes, mediante a postura e entendimento da gestão, dos(as) professores(as) de sala de aula regular e da família.

De trechos do *corpus* textual analisado, surgiram duas categorias: “Concepções sobre a atuação do(a) professor(a) do AEE” e “Percepções da atuação do(a) professor(a) do AEE”. A seguir visualiza-se o dendrograma que organizou esse resultado.

Figura 6 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente da contribuição e importância da atuação do(a) professor(a) do AEE para a inclusão.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

O vocabulário da subcategoria “entendimento” com representatividade de 43,76% da compreensão dos próprios profissionais a respeito de suas atuações no atendimento educacional especializado, permitiu a contextualização da categoria “Concepções sobre a atuação do(a) professor(a) do AEE”. Essa categoria de análise fez referência e descreveu o processo de profissionalização.

Assim sendo, as palavras falar, aluno e escola revelaram que a atuação do profissional do AEE se estreita com relacionamento afetivo da representação do(a) professor(a) do AEE como responsável e porta-voz do(a) estudante no espaço escolar, no sentido de resguardar direitos e de fazer a inclusão acontecer. As narrativas abaixo expressam esses sentimentos:

Eu falo muito que a gente tem que fazer e entender que a gente deve fazer igual o que queria que fizesse pelos nossos filhos. É assim que a gente queria que tratasse se fosse a gente. Então, às vezes fico até como uma chata, abusada por lutar por um direito que eles não conseguem lutar sozinhos, por serem pequeninhos. (Professor/a 5, Escola 3)

O atendimento educacional especializado é uma assistência que a escola oferta a mais com aquela criança, o aluno tem um laudo, tem direitos, é o nosso trabalho. (Professor/a 6, Escola 4)

As palavras acontecer, importante e inclusão, ainda da subcategoria “entendimento”, reportaram-se à compreensão da concepção sobre a atuação do AEE. O domínio do senso comum de que o AEE é o passaporte da inclusão, respalda em interpretações e infere resultados. A atuação do AEE é uma das vias para que a inclusão ocorra no espaço escolar, não sendo a única e esse entendimento está expresso em quase todas as narrativas. Por consequência, a

inclusão é tida como uma questão de responsabilidade exclusiva do AEE, inclusive no ideário dos(as) entrevistados(as). Assim, o pensamento absoluto sintetiza as significações identificadas no processo, onde se deposita no decorrer da trajetória da inclusão, a esperança no AEE.

[...] Na escola, o professor do Atendimento Educacional Especializado é o profissional que se ocupa, como um agente direto e colaborativo com o espaço escolar, em pensar, dialogar e propor ações que precisam ser criadas e/ou ampliadas na direção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno em questão. Entretanto, a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado não é uma ação isolada, nem o aluno com deficiência intelectual ou outra necessidade educacional especial é de sua exclusiva responsabilidade. [...] (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 54).

O/a professor(a) 6, da Escola 4 do AEE, evidenciou bem essa interpretação:

Todos os meninos que têm alguma dificuldade de aprendizagem ou de comportamento, é para ser levado para o atendimento educacional especializado cuidar. Ah! não porque olha esse menino aqui tem isso, é mal comportado. Então, você tem que ver com ele. Ah! é porque você é quem vai dar uma assistência. O aluno não é de responsabilidade só nossa. Porque a gente precisa estar juntos. Então, a gente é como se fossemos Salvador da Pátria, que tem que cuidar de todos? Na verdade, e os outros profissionais? (Professor/a 6, Escola 4)

Outro trecho que evidenciou essa concepção: “esse é o papel do professor do atendimento educacional especializado, estar junto para realmente fazer o processo de inclusão acontecer” (Professor/a 4, Escola 2). De acordo com Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013, p. 54),

O apoio no AEE, aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência [...] a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica. [...] (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 66).

A concepção que a comunidade escolar e os(as) próprios profissionais do AEE possuem quanto à sua atuação como única responsável pela inclusão, é muito perigosa, porque além de reforçar e sobrecarregar o AEE, com atribuições para além do que lhe é incumbência, acaba por isentar os(as) demais profissionais de suas obrigações com este(a) estudante.

Em relação à categoria “Percepções da atuação do(a) professor(a) do AEE”, houve três derivações de subcategorias com equivalências de frequência nos textos, elas trouxeram uma percepção mais positivista da atuação desse(a) profissional na escola. As subcategorias “Gestão” e “Família” obtiveram equivalência de frequência semelhante, enquanto que a

subcategoria “Professores(as)” se distanciou de maneira moderada. De modo que, na subcategoria “Gestão”, as palavras gostam, satisfatório e AEE foram responsáveis por 18,75% dos fragmentos que reportaram a visão da gestão quanto à percepção da atuação do AEE. Assim sendo, essas palavras tiveram um sentido de positividade, cumplicidade, parceria e confiança no desempenho do AEE na escola. Considerou-se as declarações:

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado, com contentamento do meu trabalho, porque trouxe movimentação e novos ares, uma perspectiva nova, isso para mim é gratificante. (Professor/a 2, Escola 1)

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado com excelência. (Professor/a 3, Escola 1)

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado, com gosto, eu entendo assim, porque eu procuro fazer o meu trabalho da melhor forma possível, interajo, participo de tudo que estou fazendo. (Professor/a 4, Escola 2)

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado de forma satisfatória, são bem solícitos os diretores, todos os dois, não tenho do que reclamar. (Professor/a 5, Escola 3)

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado com grande importância na vida desses alunos. (Professor/a 1, Escola 1)

A gestão ver a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado como se eu fosse a salvadora da Pátria dos meninos. (Professor/a 6, Escola 4)

Nesse sentido, os discursos acima refletem o posicionamento da gestão quanto ao desempenho do AEE nas unidades escolares e todos(as) os(as) entrevistados(as) revelaram que existe contentamento em suas atuações. Esse pensamento é muito benéfico para o AEE e para a inclusão, visto a força que a gestão exerce sobre todos na escola. Isso porque:

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente (Aranha, 2004, p. 13).

As palavras reforço, terapia, confiança e AEE da subcategoria “família” corresponderam a 15,62% dos fragmentos do *corpus* textual correspondente à “Percepção da atuação do(a) professor(a) do AEE”. Esse vocabulário apontou uma compreensão equivocada, por parte das famílias, sobre o propósito da atuação do(a) professor(a) do AEE, uma vez que este(a) profissional possui funções de complementação e suplementação à formação do(a) estudante em seu desenvolvimento cognitivo, por meio de recursos e estratégias pedagógicas,

que minimizem ou eliminem as barreiras que o/a impeçam de aprender, participar, permanecer e de ter acesso a todos os espaços da escola.

É evidente que, da mesma forma, não pode se tornar o AEE um lugar de “reforço”, pois suporte é diferente de reforço, suporte significa ampliar as ofertas para que a aprendizagem ocorra e para que os elementos curriculares da classe comum não causem estranhamento ao aluno com deficiência [...] (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 47).

O equívoco das famílias está em idealizar o AEE, como: reforço escolar, terapia ou momento de acolhimento. Contudo, independentemente da concepção errônea, todas as famílias depositam muita confiança no AEE. Considere as percepções dos(as) entrevistados(as) mediante a postura das famílias sobre a prática do AEE:

A família ver a minha atuação enquanto professora do AEE com brilho nos olhos, dando importância e gratificação. Eles sentem a evolução de seus filhos, muitos alunos chegam aqui e não conseguiam um mínimo que o possibilitasse no seu desenvolvimento, comportamento e psicomotor, mas aí com o AEE percebe a evolução e valoriza o que vem sendo trabalhado e no final do ano quando o pai vem é sempre com gratidão, pela evolução dos filhos. (Professor/a 1, Escola 1)

A família ver a minha atuação enquanto professora do AEE do mesmo jeito, gostam, confiam e eu me dou muito bem. (Professor/a 3, Escola 1)

A família ver a minha atuação enquanto professora do AEE, em sua maioria, depositando todas as suas esperanças no AEE, porque não tem acompanhamento terapêutico fora. (Professor/a 4, Escola 2)

A família vê a minha atuação enquanto professora do atendimento educacional especializado como um reforço, que tá ali ajudando só na tarefa da escola. As vezes acha que é um médico, uma sessão de terapia, tem essa contradição. (Professor/a 5, Escola 3)

A família ver a minha atuação enquanto professora do AEE de maneira diferenciada, alguns pensam que eu vou fazer uma terapia, eu acabo explicando que não é isso. A terapia tem que procurar fora da escola, eu explico que o AEE é uma assistência que a escola oferta a mais com aquela criança, mas a gente vê que a família acha que porque o aluno tem um laudo, tem direitos e não compreendem o sentido de nosso trabalho. (Professor/a 6, Escola 4)

Em contrapartida, existem famílias ausentes na escola, mesmo se convocadas diversas vezes. Essa conduta merece destaque porque essas famílias não se dão conta do quanto a presença delas na escola pode ser benéfica no desenvolvimento do(a) estudante. Para tanto, é importante que a escola crie momentos acolhedores com as famílias, uma vez que a participação consciente e responsável fortalece a consolidação da parceria entre AEE, família e escola. Isso porque: “Quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que a escola é um bem público que também é seu” (Aranha, 2004, p. 18). Veja-se o discurso:

A família, a gente tem pouco acesso, fazemos reuniões, convocamos e são poucas as que vêm. A gente precisa estar sempre ligando procurando, mas o retorno dos pais é pouco, poucos falam se estão gostando, porém eu acredito particularmente que podíamos fazer mais, se tivéssemos acesso a essa família, por exemplo tem uma aluna que desde o ano passado a gente chama e eles não vêm, a gente precisa falar com eles, já ligamos, pedimos para a assistente social ir lá e ela está fazendo esses trâmites, a gente precisa da família na escola. Então quando a gente não tem acesso a família, nos sentimos impotentes de fazer o trabalho família, escola e aluno. (Professor(a)2, Escola 1)

A família é o primeiro núcleo de contato de toda pessoa, com ou sem deficiência, por este motivo ela detém informações valiosas sobre o(a) estudante e suas limitações, perspectivas ou possibilidades de evolução, sendo imprescindível para o AEE esse contato. Deste modo,

[...] a interação com família, é importante ainda que o professor atue sempre em parceria com os pais ou responsáveis pelo aluno, para elaborar e efetivar um plano educativo que se adeque às necessidades do estudante e partilhe sistematicamente informações sobre a situação do aluno na escola e em casa (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 108).

Reforça-se que a interação e parceria com a família também abre oportunidade de momentos de instruções que provoquem mudanças no seio familiar, como: hábitos saudáveis de alimentação, higiene e modelar comportamentos. Assim como, viabiliza conceder encaminhamentos externos para terapias, médicos(as), assistência social e demais especialistas. Por conseguinte,

A família caracteriza-se como potencialmente qualificada para auxiliar a escola, a fim de que se possa conhecer de forma mais ampliada e abrangente o funcionamento, as competências, os interesses e as necessidades do aluno com deficiência [...]. Deve, portanto, sempre que possível, ser uma parceira da escola, facilitando o processo de acolhimento e reconhecimento das potencialidades que ele apresenta. Essa parceria é importante para a plena inserção daqueles com deficiência [...] na escola, contudo, não é um processo fácil (Milanez; Oliveira; Misquiatti, 2013, p. 48).

Já a subcategoria “Professores(as)”, transmitiu a visão dos(as) professores(as) de sala de aula regular, acerca da atuação do(a) profissional do AEE. Assim, os(as) entrevistados(as) colocaram como sendo uma percepção variada, alguns/algumas revelaram incertezas, outros desconfianças, assim como, de cobradores(as). Todavia, houve os(as) que manifestaram elogios. As palavras resistência, receio e responsável corresponderam a 21,88% de frequência nos trechos do *corpus* textual. Conforme observou-se nos posicionamentos:

Eu faço uma ressalva, quanto aos professores, porque têm deles que ainda não compreendem esse processo, inclusive acham que o AEE é um reforço ou um consultório terapeuta. O menino tá dando trabalho, ele tem que ir para o AEE. Tem

muito professor que é resistente a esse processo. E enxerga a professora do AEE como uma ameaça, porque a gente querendo ou não, de modo direto ou indiretamente, estamos perto deles solicitando/pedindo que façam acontecer a inclusão. (Professor/a 4, Escola 2)

Os professores veem a minha atuação de maneira que às vezes não gostam muito, porque acham que a gente está cobrando demais, uma coisa que é direito. Mas, assim, eles vêm se acostumando porque eu vou enfrentar e é preciso, porque eu falo muito que a gente tem que fazer. (Professor/a 5, Escola 3)

Esse discurso sendo frequente e pertinente, revelou um subconsciente alarmante, onde a presença do(a) professor(a) do AEE representa ameaça, denúncia e cobrança ao cumprimento das obrigações legais requisitadas pela inclusão. Na verdade, esse pensamento e comportamento por parte dos(as) professores(as) de sala de aula regular advém da insegurança e despreparo em atuar com o público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, essas questões estão problematizadas da seguinte maneira:

Essa mudança de paradigmas pela qual passa a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular vêm demandando da comunidade educacional, universidade e escolas fomentar ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que atendam as singularidades dos estudantes em diferentes lugares/espços educativos. Nessa nova realidade, destaca-se a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e diferentes possibilidades educativas, desenvolvidas no espaço escolar (Miranda; Galvão Filho, 2012, p. 126).

O entendimento deve ser de que esse profissional do AEE está na escola para ser parceiro, orientador e mediador nas intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento global do estudante público-alvo da Educação Especial. Assim está estabelecido na Resolução nº 04 de outubro de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE, em seu artigo 13, inciso VIII: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Contudo, por vezes esse trabalho colaborativo encontra resistência e insegurança por parte dos(as) professores(as) da sala comum. Evidencia-se no discurso de um(a) entrevistado(a):

Os professores veem a minha atuação de maneira cautelosa, eu tento ter mais contato com os professores de sala de aula regular, mas eu vejo resistência ainda, eu vou todos os dias às salas para falar com os meninos, bato na porta de todas as salas para ver como eles estão. Entretanto, eu vejo um pouco de resistência de algumas professoras. Uma ou outra já começa a interagir um pouco, mas ainda existe a resistência em não querer me ver por perto, não quero atrapalhar, eu já disse, estou aqui para trabalhar. Estou aqui para ajudar, mas existe um pouquinho de resistência. (Professor/a 6, Escola 4)

Reforça-se que o/a professor(a) do AEE não tem a função de fiscal do exercício dos(as) profissionais das escolas, e, sim, o de orientador(a), mediador(a) e proponente de direções. Contudo, no delineado escolar, o AEE tem sido considerado como único responsável por este(a) estudante, sendo, inclusive, muitas das vezes, cobrado por atribuições que não são de sua competência, exatamente por medo, insegurança ou mesmo rejeição ao(a) estudante público-alvo da Educação Especial. Por consequência,

[...] os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva de nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!

Assim, o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica do professor do ensino comum, que não tem encontrado espaços efetivos de troca e de formação, acaba por empobrecer as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da classe comum, que é o principal lócus de escolarização dado que ele o frequenta todos os dias da semana. E com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contraturno, pois o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20 horas semanais (Miranda; Galvão Filho, 2012, p. 363).

Ao/a profissional do AEE cabe implementar e apoiar as políticas públicas de inclusão, dar atendimento individual ou coletivo, elaborar e produzir recursos acessíveis, considerar sempre em suas ações às necessidades, individualidades e as diferenças com um único objetivo: potencializar o(a) estudante. “Nesse sentido, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...]” (Miranda; Galvão Filho, 2012, p. 101).

Esse(a) profissional é muito importante para a inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial; tem uma contribuição singular e considerável, se exercida em conformidade com os princípios do AEE e de maneira harmoniosa com o contexto escolar, de modo que a atuação seja sempre de maneira colaborativa e alinhada à sala de aula regular. Assim, os discursos quanto à atuação do AEE, revelaram-se de modo positivo:

Os depoimentos dos próprios professores quanto à atuação enquanto professora do AEE, com relação a nossa prática só reafirma a opinião da gestão, porque eles também aprendem nas formações que nós damos durante o ano. Porque muitas vezes, existe o medo de sempre quando vai chegar um professor novato, e se questiona: Ah! não tem

preparação? mas aqui esse receio com o tempo tem mudado bastante. (Professor/a 1, Escola 1)

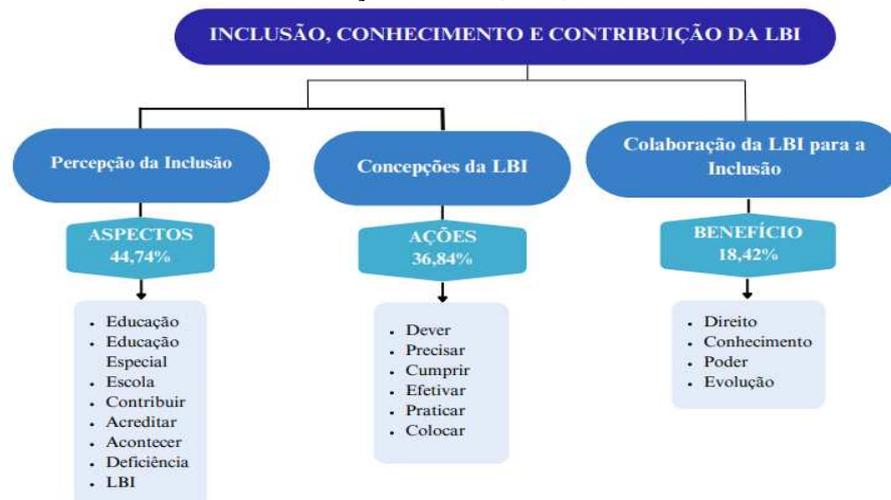
Os professores veem a minha atuação enquanto professora do AEE com agrado, elogiam, a gente senta junto, planeja, discute junto e até mesmo fazemos o trabalho em coletivo para que a inclusão aconteça em sala de aula. (Professor/a 2, Escola 1)

Eu vejo que os professores acreditam na minha atuação enquanto professora do AEE com respeito, gostam, confiam muito. (Professor/a 3, Escola 1)

O AEE se potencializa por meio dos documentos oficiais – Resolução nº 04/2009 e LBI, nº 13.146/2015 – que preconiza o seu exercício, legitima e manifesta de maneira clara as diretrizes que regem essa função. Apesar disso, ainda existem professores(as) do AEE que desconhecem as normatizações de modo satisfatório, seja por despreparo ou falta de interesse. Por conseguinte, aliado a essa emblemática questão, tem-se o pensamento dicotômico da comunidade escolar, que rodeia a profissão do AEE, que ora valoriza ou desvaloriza; tem como essencial ou como dispensável; confiável ou desconfiante; necessária ou desnecessária. Todavia, faz-se necessário que os(as) próprios professores(as) do AEE rompam com este entendimento dicotômico a respeito de suas próprias ações.

Na figura 7, o dendrograma aborda o posicionamento dos(as) professores(as) do AEE a respeito da efetividade da “inclusão” escolar, aliada ao conhecimento e contribuição da LBI (Brasil, 2015a). Essa abordagem derivou três categorias: “Percepção da Inclusão”; “Concepções da LBI” e “Colaboração da LBI para a Inclusão”, as quais se configuraram por meio das impressões acerca da realidade. As duas primeiras categorias se aglutinaram e compuseram a terceira categoria: a “Colaboração da LBI para a Inclusão”.

Figura 7 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente da confiabilidade da inclusão, conhecimento e contribuição da LBI (2015). João Pessoa/PB, 2024.



Fonte: Dados coletados, março/2024.

No intuito de refinar a análise dos dados, as categorias pautadas nas narrativas dos(as) entrevistados(as) resultaram em subcategorias. Nessa seção, a “Percepção da Inclusão” derivou a subcategoria “Aspectos” com maior índice de frequências de palavras 44,74%. Por conseguinte, as palavras Educação, Educação Especial e escola, encontradas na subcategoria “aspectos”, representaram o movimento da inclusão do(a) estudante público-alvo da Educação Especial na percepção dos(as) entrevistados(as).

No cenário inclusivo, a escola tem a função de acolher e garantir a qualidade da educação, valorizar a diversidade e as especificidades. Já a modalidade da Educação Especial garante o direito de acesso, de estar e de participar na mesma equidade dos(as) demais estudantes na educação, de modo a promover a inclusão social.

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 20).

Nesse contexto, o(a) professor(a) do AEE é o mediador pedagógico que promove e provoca mudanças significativas na comunidade escolar e na vida do(a) estudante. “Por tudo isso, 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. [...]” (Mantoan, 2003, p. 16).

De acordo com as observações dos(as) professores(as) do AEE, a inclusão escolar não está acontecendo como deveria, embora, alguns/algumas contra-argumentaram, com certo otimismo, afirmando que sim. Parte dessa negativa se sustentou na concepção de que “distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 22).

Assim, os aspectos das percepções sobre a inclusão apresentaram:

Então a gente não trabalha a inclusão, trabalha a Educação Especial na Perspectiva inclusiva e quando pensamos na inclusão na escola, ainda fica muito a desejar, muito mesmo. (Professor/a 2, Escola 1)

Hoje eu vejo que o olhar da inclusão das pessoas e de outras pessoas, está sendo um olhar bem mais avançado, um olhar bem mais inclusivo mesmo. Eu atribuo isso à educação por parte dos profissionais da educação. (Professor/a 3, Escola 1)

Ademais, as palavras contribuir, acreditar, acontecer, deficiência e LBI da subcategoria “aspectos”, possuíram dimensões significativas no discurso dos(as) entrevistados(as) quanto à percepção da inclusão e as características positivas e negativas que as envolveram. Parte disso

explica a lógica no pensar da efetividade da inclusão por meio da garantia e legitimidade postas nas políticas públicas como a LBI (Brasil, 2015a).

Adicionalmente, acreditar, contribuir e fazer acontecer, foram as ações que contrariam as limitações sociais, sejam elas capacitistas, arquitetônicas, atitudinais ou reducionistas da condição da pessoa com deficiência. Essas ações propõem apontar possibilidades de mudança. “Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais” (Mantoan, 2003, p. 29 e 30).

Assim, apresentou o discurso abaixo: “Eu venho conhecendo mais e têm as leis que na verdade a gente sabe que já existem, mas aí vem funcionando melhor. E isso aí vem a contribuir para que a inclusão dê certo” (Professor/a 1, Escola 1).

A fala confiante do(a) entrevistado(a) evidenciou prerrogativas para a inclusão acontecer, sendo necessário que haja determinações legais que impulsionam as ações. Em oposição, o(a) outro(a) profissional do AEE combateu o pensamento e considerou elementos negativos ao afirmar que, na verdade, a inclusão não acontece, vivenciamos práticas inclusivas. “Então eu acredito em práticas inclusivas. A inclusão real ainda está longe de acontecer” (Professor/a 4, Escola 2).

De fato, a inclusão no Brasil, apesar de seus avanços ainda enfrenta muitos desafios, não acontece como deveria, parte do movimento das ações afirmativas são provocadas em decorrência das imposições das políticas públicas, entretanto, a efetividade da inclusão envolve revolucionar o sistema educacional e a sociedade como um todo. Segundo Mantoan (2003),

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores (Mantoan, 2003, p. 31).

O entendimento de que todas as pessoas, independentemente de sua condição, possuem os mesmos direitos, não perpassam o ideário comum e as suas causas derivam da pobreza de informações, preconceito e desrespeito. A escola é um dos espaços de maior disseminação de ideias, ela prepara o futuro e oferta conhecimentos. Portanto, é nela que se deve iniciar e vivenciar a inclusão. A inclusão é uma realidade possível!

Registra-se que a categoria “Concepções da Lei Brasileira de Inclusão” trouxe a subcategoria “Ações”, que preconizou a previsibilidade da política pública LBI (Brasil, 2015a).

Essa subcategoria teve 36,84% de frequência das palavras que representaram as ações que favorecem a inclusão por intermédio da lei. Sobre isso,

Quando falamos em um sistema educacional inclusivo, não nos referimos tão somente à eliminação das barreiras arquitetônicas que impedem a chegada de um estudante público-alvo da educação especial aos espaços escolares ou universitários. Nos referimos, sobretudo, à necessidade de atuar no combate a quaisquer formas de discriminação e negação de direitos a estes estudantes, muitos dos quais, apesar de já haver alcançado o acesso aos ambientes educativos, estão gravemente prejudicados, o que se deve à ausência de condições para sua permanência, participação e aprendizagem, conquistas já asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão (Massaro; Farias, 2020, p. 153 e 154).

As leis são criadas com o objetivo de interferir nos problemas sociais, de forma a harmonizar a sociedade. Dessa forma, toda lei auxilia no entendimento do melhor caminho a se percorrer no combate às causas do problema. Assim, a categoria “Concepções da LBI” com a sua subcategoria “ações” evidenciou maior frequência das palavras dever, precisar e cumprir, que representaram muito bem o sentido da legislação nos discursos dos(as) professores(as) do AEE.

Nesse cenário, a inclusão é o “problema” social e as leis, em especial a LBI (Brasil, 2015a), é o que garante o dever de cumprir a inclusão das pessoas com deficiência e do público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. Infelizmente, “apesar de todo o aparato legal que assegura a inclusão escolar de todos [...], ainda existem barreiras, principalmente as de caráter atitudinal” [...] (Machado; Boff, 2023, p. 39). Nas entrelinhas das narrativas, pôde-se também identificar apontamentos do descumprimento legal. Assim as narrativas foram construídas:

A Lei Brasileira de Inclusão traz um norte de conduta. Já que na Constituição Federal o termo é muito abrangente. Então ela esmiúça o que deve ser feito para garantir a inclusão. Na prática muita ação não acontece, muita ação é maquiada. (Professor/a 4, Escola 2)

Está aqui a lei, é preciso realmente que seja colocada em prática, mas lidamos com pessoas com pensamentos diferentes, a gente faz formação, traz sensibilidade, mas nem todos acolhem como gostaríamos, então fica a desejar. Eu vejo a lei como essencial, necessária, mas que efetivamente na prática, ela não está sendo exercida. (Professor/a 2, Escola 1)

E temos que aprender a cumprir a lei existente, mesmo que haja resistências. Mas, temos que cumprir a lei. (Professor/a 6, Escola 4)

Todas as narrativas evidenciaram um ponto em comum: a falta do cumprimento legislativo. Sobre isso, “há ainda muito a se trabalhar na questão da inclusão escolar, uma vez que, embora exista uma gama de regulamentações, os preconceitos persistem nas escolas quanto ao acesso e à participação de alunos com deficiência.” [...] (Machado; Boff, 2023, p. 42).

De mesmo modo, estiveram presentes, nos discursos dos(as) professores(as) do AEE, as palavras efetivar, praticar e colocar, que compuseram a subcategoria “ações” da categoria “Concepções da LBI” e representaram o imaginário do reconhecimento da LBI (Brasil, 2015a). Simbolizaram a necessidade de melhor efetivar a lei, com práticas mais inclusivas em todos os ambientes da escola e por todos, de modo a colocar o que se preconiza na LBI (Brasil, 2015a) de maneira mais efetiva. Destaca-se o que dizem Machado e Boff (2023) a respeito,

Essa lei assegurou o direito das pessoas com deficiência ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade em suas diversas dimensões. Também teve como objetivo assegurar a dignidade e inclusão de brasileiros com algum tipo de deficiência, como também garantir uma gama de direitos relativos à acessibilidade, educação e saúde, além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias (Machado; Boff, 2023, p. 48).

Observou-se os apontamentos nos discursos dos(as) entrevistados(as), no que concerne a ações a serem cumpridas no intuito de fazer a inclusão escolar a partir do que a LBI (Brasil, 2015a) incumbe:

Dizer que a inclusão acontece de maneira 100%, eu não concordo com essa afirmação, porque nos deparamos com as barreiras atitudinais e/ou físicas. São esses obstáculos que mais impedem, no meu ponto de vista, uma inclusão efetiva. Então eu acredito em práticas inclusivas. (Professor/a 4, Escola 2)

Foi construída e é extremamente necessária para que haja realmente uma inclusão. Porém, quando chega para os municípios, para que seja colocada em prática, é muito difícil, porque não temos um ambiente adequado, não temos estrutura física e nem mesmo a estrutura educacional permite que a lei seja colocada em prática de maneira efetiva. Então a lei fica muito no discurso. Fica muito na teoria, entretanto, a cobrança vem, querem que, nós como professores do AEE, coloquemos em prática, mas o setor público não dá a condição. (Professor/a 2, Escola 1)

A promulgação das políticas públicas no formato de leis, decretos, portarias e demais dispositivos legais, é fundamental para viabilizar a inclusão escolar. Os dispositivos legais são importantes porque impõem e punem aqueles(as) que não os cumprem.

Como resultado, tem-se o esforço da sociedade e da educação de se transformar por meio de novos propósitos de atitudes e pensamentos. Para isso, “a LBI apresenta diversas formas de assegurar o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, possibilitando a defesa em relação à exclusão, discriminação, preconceito e ausência de acesso a todos os setores da sociedade.” [...] (Machado; Boff, 2023, p. 67).

Portanto, um dos primeiros passos é a informação, por intermédio dela adquirimos conhecimento e o conhecimento abre as portas para a possibilidade de mudanças. E mudanças é o que a inclusão espera.

Por fim, tem-se a categoria “Colaboração da Lei Brasileira de Inclusão para a Inclusão” que identificou a subcategoria “benefício” com 18,42% da aparição de palavras que representaram a contribuição que a política pública LBI (Brasil, 2015a) trouxe para a inclusão escolar por meio das atuações dos(as) professores(as) do AEE, sendo o benefício representado pelas palavras direito, conhecimento, poder e evolução.

A LBI representa o direito de oportunidade social mais igualitária para a pessoa com deficiência. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento da lei, o que preconiza para poder exigir a efetivação. “A inclusão na educação é um conceito baseado na ideia de que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, devem ter oportunidades iguais de aprender e participar ativamente na escola.” [...] (Machado; Boff, 2023, p. 78). Desse modo, entende-se que a informação proporciona o empoderamento da pessoa, dando-lhe o benefício de sua evolução. Assim revelou os discursos dos(as) professores(as) do AEE.

A Lei Brasileira de Inclusão aponta para uma direção e identifica realmente a pessoa com deficiência. É importante a gente ter essa definição, para que as pessoas consigam entender e fazer valer seus direitos. (Professor/a 4, Escola 2)

A Lei Brasileira de Inclusão tem contribuído para evolução da inclusão em todo o sistema de ensino como também na sociedade. Porque não fica só no meio acadêmico, ela beneficia as pessoas em todos os setores. As pessoas têm mais conhecimento dos seus direitos. E o que tem na lei vai contribuir para que elas possam exigir os seus direitos. Um exemplo é a adaptação de uma atividade, é um direito do educando, mas muitos pais não sabem que têm esse direito, não possuem o conhecimento. Mas a gente sempre vem tentando fazer com que tenham conhecimento de seus direitos. E aí quando você tem o conhecimento, você pode exigir os seus direitos. O conhecimento na verdade é tudo. Quando você tem conhecimento ninguém pode tomar de você, é algo que mesmo que tentem lhe tirar, não conseguem. Eu acredito que vai melhorar cada vez mais. (Professor/a 1, Escola 1)

A lei tem contribuído com a inclusão escolar, quando proporciona a Sala de Recurso Multifuncional e os profissionais do atendimento educacional especializado para atender a esses estudantes dentro da escola. (Professor/a 3, Escola 1)

A existência da LBI (Brasil, 2015a), por si só, não condiciona o seu efeito e a sua efetividade. Uma educação de qualidade, no Brasil, já tem seus impasses e quando se refere à Educação Especial, os encaixes são ainda maiores. A falta de acessibilidade é uma questão que permeia todas as áreas. “A sociedade brasileira tem a responsabilidade contínua de promover um ambiente mais acessível e inclusivo para todos os seus cidadãos.” [...] (Machado; Boff, 2023, p. 82).

Entretanto, é preciso que a LBI (Brasil, 2015a) seja amplamente divulgada para que as pessoas com deficiência tenham o alcance de seus direitos e usufruam de uma melhor qualidade de vida, assim, a lei terá melhor eficiência, eficácia e efetividade. A LBI é uma lei ampla e importante para a pessoa com deficiência, porque defende o potencial de capacidade individual,

legítima o respeito, garante acesso a oportunidades equânimes no exercício efetivo de todos os direitos, tais como: civis, sociais, culturais, econômicos e políticos. Embora,

Claro que ainda estamos no terreno do sonho, da utopia, do desejo. Ainda estamos a desejar que as diferenças sejam diminuídas, as injustiças superadas e os medos deem lugar à ousadia de transformar, de ir à procura de caminhos, mesmo que ainda não saibamos exatamente por quais estradas iremos trilhar, mas a meta está traçada: assumir o papel insubstituível do professor e da escola, que aliado a outras forças sociais possa exercer um movimento em direção à humanização (Pletsch; Damasceno, 2011, p. 10).

Para que a inclusão e a escola aconteçam efetivamente, é preciso uma gama de pré-requisitos, os quais envolvem políticas públicas, ações, compromisso, recursos, espaços e muitos personagens que se envolvam de modo determinado(a). De acordo com Aranha (2004), “para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive” (Aranha, 2004, p. 8), ou seja, a inclusão é um trabalho coletivo.

6.4 Avaliação de Impacto da LBI

A LBI foi organizada com a finalidade de dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, em 30 de março de 2007.

Apresenta-se como um dispositivo amplo, que reúne 127 artigos com regras a serem cumpridas, cuja finalidade é a garantia dos direitos da pessoa com deficiência em todo o território brasileiro. Assim, a LBI (Brasil, 2015a) assegura e promove o exercício dos direitos e da emancipação da pessoa com deficiência em condições de equidade com as demais pessoas, viabilizando-se a inclusão e a cidadania. Nesse sentido,

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015a)

Entende-se que a LBI (Brasil, 2015a) é um marco nacional regulatório que organizou vários direitos que se encontravam em outros dispositivos legais. Assim, consolida-se e se fundamenta a inclusão social da pessoa com deficiência. Encontra-se dividida em duas partes: geral e especial.

Na parte geral, tem-se quatro Títulos: Título I, trata-se dos dispositivos preliminares: capítulo I – dispositivos gerais e capítulo II – da igualdade e da não discriminação. O Título II, aborda-se os direitos fundamentais: compõe-se do capítulo I – do direito à vida; capítulo II – do direito à habilitação e à reabilitação; capítulo III – do direito à saúde; capítulo IV - do direito à educação; capítulo V – do direito à moradia; capítulo VI – do direito ao trabalho; capítulo VII – do direito à assistência social; capítulo VIII – do direito à previdência social; capítulo IX – do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer e, por último, o capítulo X – do direito ao transporte e à mobilidade. O Título III, inclui-se da acessibilidade, de modo que: o capítulo I – disposições gerais; capítulo II – do acesso à informação e à comunicação; capítulo III – da tecnologia assistiva; do capítulo IV – do direito à participação na vida pública e política e o Título IV, refere-se à ciência e tecnologia.

A parte especial da LBI (Brasil, 2015a) traz três Títulos importantíssimos por se tratarem de direitos judiciais e penalidades. O Título I, refere-se ao acesso à justiça: capítulo I – disposições gerais e capítulo – II do reconhecimento igual perante a lei. O Título II, cita-se os crimes e as infrações administrativas e o Título III, compreende-se das disposições finais e transitórias, que traz alterações em algumas leis específicas, como o Código Civil, eleitoral, dentre outros.

A LBI (Brasil, 2015a) é uma verdadeira coletânea de possibilidades de mudanças positivas na vida da pessoa com deficiência, onde seu maior propósito é o de incluí-la em todos os espaços sociais de maneira mais igualitária possível e cidadã.

Por conseguinte, a LBI (Brasil, 2015a) se direciona a um público-alvo específico, isto é, a pessoa com deficiência, seja criança, adolescente, jovem, adulto(a) ou idoso(a). A lei não abrange a inclusão, negligência e discriminação de todas as minorias. Nesse sentido, a lei delimita e especifica:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (Brasil, 2015a)

Embora a LBI (Brasil, 2015a) englobe diversas áreas, escolheu-se como ponto de

análise na perspectiva de Avaliação de Impacto por Arcoverde e Albuquerque (2016b), o capítulo IV que se refere à Educação, este está no Título II que trata dos Direitos Fundamentais da Pessoa com Deficiência. Essa seção da lei, que concerne à Educação, traz os artigos 27, 28, 29 (Vetado) e o 30, os quais orientam sobre os deveres do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade. Assim como, o que incumbe ao Poder Público para garantir a oferta de um sistema educacional mais inclusivo e equânime, de modo a assegurar o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado da pessoa com deficiência.

Entende-se que a Educação é um dos serviços essenciais à vida humana, uma vez que, por meio dela, adquire-se o conhecimento que empodera e liberta o ser. Deste modo, uma educação na modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva, onde se tenha as garantias e liberdades asseguradas para um desenvolvimento integral, torna-se um direito incontestável, incondicional e indispensável.

A LBI (Brasil, 2015a) determina uma educação de qualidade, onde se coloca a pessoa com deficiência numa posição resguardada da violência, discriminação e/ou negligência. Ademais, em seu artigo 27, tem-se a garantia da pessoa com deficiência à Educação e todos os indicadores necessários para o desenvolvimento integral em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O artigo 28 se apresenta com todas as operacionalizações para a efetiva Educação e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O artigo 29 foi vetado (previa a reserva de 10% das vagas no ensino profissionalizante, superior e de pós-graduação) e o artigo 30 tem sete incisos, refere-se às medidas a serem tomadas nos processos de seleção e ingressos em instituições, públicas ou privadas, de Ensino Superior, profissionalizante e tecnológico. Assim, descreve-se a LBI (Brasil, 2015a) em seu capítulo IV sobre a Educação.

A respeito do veto ao artigo 29, entendeu-se que essa prerrogativa de reservas de vagas já estão asseguradas na descrição do artigo 28, incisos I e XIII: “I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”.

Não desmerecendo o valor dos demais artigos, faz-se um adendo ao artigo 28 da LBI (Brasil, 2015a), em virtude da pesquisa ter tido como proposição avaliar se a implementação da LBI causou impacto na promoção da inclusão de estudantes, a partir do desempenho dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

O artigo 28 da LBI (Brasil, 2015a) possui 18 incisos e dois parágrafos, condensam-se algumas posturas referenciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e na Resolução nº 04 (Brasil, 2009). Assim, ao Poder

Público incumbe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Isso significa ofertar e institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado, bem como as diretrizes operacionais para que, por meio da atuação dos(as) professores(as) do AEE, a inclusão seja melhor viabilizada. Deste modo, criou-se as variáveis como resultantes da inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo que subsidiou a avaliação de impacto. Veja-se:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Optou-se por uma avaliação de impacto por ser um mecanismo de verificação sobre o que se espera da política pública. Assim, pretendeu-se responder tais indagações: O que se espera, de fato está acontecendo? A política pública está ou não tendo impacto na vida do público-alvo desejado? O objetivo traçado na política está sendo atingido?

A avaliação de impacto objetiva averiguar o quanto a política contribuiu para a melhoria ou desenvolvimento do resultado definido de interesse. Nesse sentido, ela serve para aperfeiçoar ou mudar a política, ou mesmo, certificar-se se continua ou não com o programa, e, ainda se for viável, manter e indicar para problemas semelhantes com outras pessoas ou grupos. De acordo com Arcoverde e Albuquerque (2016b, p. 40), a avaliação de impacto:

[...] procura verificar se os efeitos finais foram atingidos, que tipo de mudança foi concretizada e em que níveis. Com efeito, o objetivo mais transversal de uma avaliação de programas é averiguar se a intervenção alcança os efeitos apregoados por quem a planejou, o que implica saber em que consiste o programa e quais são os efeitos desejados e esperados.

Logo, o estudo se propôs a uma avaliação de impacto sobre a eficácia, a eficiência e a efetividade da LBI (Brasil, 2015a) e a relação acerca da atuação dos(as) professores(as) do AEE na inclusão dos(as) estudantes público-alvo, resultante de um alto índice nos últimos anos de matrículas nas escolas comuns da rede pública de ensino municipal de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Trata-se de uma avaliação de impacto qualitativa, pretendeu-se identificar a qualidade da mudança gerada pela LBI (Brasil, 2015a) por meio da atuação dos(as) profissionais do AEE na vida dos(as) estudantes com deficiência. Isto é, a implementação da LBI afetou, por meio

dos instrumentos da política, a inclusão? Os instrumentos estão sendo empregados corretamente? Quais foram os efeitos? Sendo o estudo qualitativo, não foi dada importância ao quantitativo de agentes participantes, mas foi focada a atenção nas mudanças no bem-estar e na inclusão escolar dos(as) estudantes, o que se atribuiu à política.

Por consequência, por ter uma abordagem qualitativa, a avaliação de impacto buscou qualificar o impacto da LBI (Brasil, 2015a), concentrando-se nas percepções, participações, empoderamento, concepções e experiências dos(as) professores(as) do AEE, para além do saber de quantos(as) participaram, mas, buscou-se assim identificar os efeitos da política, se está funcionando, como tem afetado, como interage e se tem produzido resultados.

A respeito do público-alvo da LBI (Brasil, 2015a) e da Educação Especial, tem-se um diferencial, nem todos que integram o público-alvo da LBI fazem parte do público-alvo da Educação Especial. A LBI se dirige à pessoa com deficiência, entretanto, não à sua condição. Mas, sobretudo, quanto à garantia, em condições de igualdade e liberdade de modo a promover a inclusão em espaços sociais e serviços que contribuam na promoção da cidadania.

Já a Educação Especial tem como público-alvo de acordo com a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, artigo 59 – “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No caso da pesquisa, que versa sobre a LBI, o público-alvo estimado foi a pessoa com deficiência, inclusive os(as) estudantes com TEA, visto ter seus direitos resguardados como pessoa com deficiência por meio da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), artigo 1º, parágrafo 2º - “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Deste modo, para fins da pesquisa como público-alvo, determinou-se a pessoa com deficiência para a avaliação do impacto da LBI por meio das ações dos(as) professores(as) do AEE.

De acordo com o resultado do questionário aplicado, todos(as) os(as) professores(as) do AEE, de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, possuem conhecimento da LBI (Brasil, 2015a). Assim como concordaram totalmente com a afirmativa de que a LBI (Brasil, 2015a) trouxe avanços para a inclusão no acesso, permanência, participação e aprendizado.

Sem dúvida, um dos maiores ganhos e avanços da LBI, no âmbito educacional, foi a obrigatoriedade da matrícula em escolas comuns, artigo 27, onde não se limita o número de estudantes com deficiência, seja em instituições públicas ou privadas. Não se pode negar matrícula em decorrência da deficiência, nem tampouco suporte necessário para atender às necessidades especiais, inclusive sem custo adicional, sob risco de sofrer penalidades caso haja descumprimento. Como impacto a essa normativa, tem-se o crescente índice de matrículas nas

redes públicas de ensino, de maneira exponencial, daí advém a necessidade de profissionais especialistas qualificados(as) para o exercício de sua função, de modo a garantir e promover a inclusão desse público em todos os espaços da escola.

Assim como, incumbe ao Poder Público como posto na LBI (Brasil, 2015a), no artigo 28, inciso II – “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

Deste modo, a escola como um todo deve estar preparada para receber esse público. Isso implica todos estarem envolvidos como expressa a LBI (Brasil, 2015a), em seu artigo 27, parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Essa deliberação traz impacto na ação de muitos(as) agentes:

A lei tem contribuído com a inclusão escolar, quando oferta a sala de Recursos, os profissionais, colocando esses estudantes dentro da escola. (Professor/a 3, Escola 1)
 Então a minha atuação hoje na sala de AEE se limita muito no sentido de falta de material, de espaço, porém a gente faz o que a gente pode dentro, dessas questões (Professor 2, Escola 1)
 Quanto a família, a gente tem pouco acesso, fazemos reuniões, convocamos e são poucas as que vêm. (Professor 2, Escola 1)
 Eu tento minimizar as barreiras, acolho a criança, faço uma avaliação diagnóstica para ver quais são as maiores dificuldades e a partir disso planejo as atividades que possam minimizar essas barreiras. (Professor/a 4, Escola 2)
 Dos professores de sala de aula regulares, eu faço uma ressalva, porque tem deles que ainda não compreende esse processo, inclusive acha que o AEE é um reforço. Tem muito professor que é resistente a esse processo. E enxerga a professora do AEE como uma ameaça porque a gente querendo ou não, solicita/pede que façam acontecer a inclusão. (Professor/a 5, Escola 3)

Os relatos acima se apresentam como resultados de percepções diferentes sobre a inclusão com satisfação e insatisfação com o programa. As insatisfações são por razões diferentes, acaba-se convergindo. Trata-se em comum da inclusão do estudante no espaço escolar. Nesse contexto, a LBI (Brasil, 2015a) trouxe impacto positivo por meio de um indicador geral, a inclusão, o acesso ao espaço escolar comum.

Contudo, no sentido da obrigação do Poder Público em proporcionar as condições necessárias para se fazer a inclusão no espaço escolar, com investimentos, recursos, ambiente adequado, boas instalações de SRM, dentre outros, o programa não foi avaliado positivamente.

De mesmo modo, demonstra-se não ter alcançado a adesão das famílias como deveria, aliadas importantíssimas nessa jornada, principalmente na transmissão de informações sobre

o(a) estudante e continuidade no processo domiciliar.

Estende-se ao despreparo de muitos(as) dos(as) professores(as) da sala de aula regular, em acolher este(a) estudante, de vê-lo(a) com potencial a ser explorado, de modo individual, flexibilizando currículo, adaptando atividades, interagindo, permitindo que seja partícipe da aula e da turma.

Em contrapartida, observa-se outro indicador positivo e importante, as ações dos(as) professores(as) do AEE quanto ao empoderamento em procurar minimizar as barreiras, buscando a família, cobrando da comunidade escolar a participação e colaboração com a inclusão, e, fundamentalmente a denúncia do não cumprimento do Poder Público, mesmo que não surta muita representatividade.

A avaliação de impacto enfocou, por meio das percepções e concepções do(a) professor(a) do AEE, a relação de impacto da LBI (Brasil, 2015a) sobre a atuação na inclusão do(a) estudante com deficiência. Os resultados sugeriram que as ações por meio das atuações dos(as) profissionais do AEE, possibilitam maior inclusão do público-alvo, visto que todos(as) os(as) professores(as) mencionam ações que trazem impacto positivo ao/à beneficiário(a), uma vez que se visualizam as necessidades individuais e se evidenciam os mecanismos para desenvolvimento individual e empoderamento do(a) estudante, assim como o programa define no artigo 28 (Brasil, 2015a), incisos do 5º ao 10º:

- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

Parte das ações propostas pela LBI (Brasil, 2015a) estiveram presentes nos discursos dos(as) professores(as) do AEE. Isso significa que as deliberações do programa estão sendo cumpridas, na medida do possível, ou seja, dadas as condições, os instrumentos do programa e do desempenho dos(as) professores(as) do AEE. Evidencia-se o esforço da categoria para que

a inclusão aconteça, embora se acredite que ainda precise de incentivo, qualificação, investimento financeiro em recursos e humanos, por parte do governo.

Sabe-se que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008b). Entretanto, de acordo com as declarações dos(as) entrevistados(as), todos(as) tinham formação inicial para a docência em instituição pública; em contrapartida, todos(as) tinham formação específica em Educação Especial ou em AEE por instituição privada. Isso significa que o governo não está criando políticas públicas suficientes de incentivo e oferta de formação inicial e/ou contínua para os(as) professores(as) em Educação Especial e AEE. Assim como existe a problemática da disponibilidade de tempo para participar de formações, constatada pela árdua jornada de trabalho de 40h semanais que a maioria da categoria possui, não permitindo dispor de tempo para qualificação.

Embora esteja posto na LBI (Brasil, 2015a) no artigo 28, inciso X: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, reafirma-se a obrigatoriedade do governo de ofertar formação na Educação Especial e/ou AEE, em redes públicas, para que o alcance seja amplo. Cada vez mais é perceptível a necessidade de mais profissionais para atuarem nessa área, devido à grande demanda de matrículas de estudantes com deficiência. Sabe-se que é um grande desafio, visto a importância e visibilidade que a inclusão tem tido, assim como a carência de profissionais habilitados(as) e qualificados(as) para o exercício de maneira atuante e incisiva na condução da inclusão da pessoa com deficiência. Portanto, esta prerrogativa está determinada em lei, na LBI (Brasil, 2015a), no entanto, não está tendo a eficácia devida.

Paralelo à reflexão anterior, tem-se outro grande desafio a ser enfrentado pela educação e governantes: fazer com que a inclusão seja uma realidade em todos os seus segmentos, atribuição posta na LBI (Brasil, 2015a) em seu artigo 27: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível [...]”.

De acordo com dados coletados, tem-se em João Pessoa/PB 88% das escolas municipais com SRM e 4,3% dos CMEIs com SRM. Em Cabedelo, a realidade é de 72% das escolas municipais com SRM e nenhuma SRM nas creches. Esses resultados revelaram um descaso com um determinado público-alvo da inclusão, mais precisamente com uma faixa etária, as crianças, que precisam de atenção e estímulos, logo muito cedo, por estarem na fase de pleno

crescimento. Sabe-se que quanto antes a criança receber influências, melhores serão os resultados em seu desenvolvimento. Nesse sentido, Díaz *et al.* (2009, p. 81) reforça que, o “[...] acolhimento não é o de aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados”.

Essa lacuna revela um descaso com a inclusão e com as prerrogativas em lei. Essa realidade se evidencia pela falta de interesse e investimento na inclusão, onde se deveria abrir novas Salas de Recursos Multifuncionais, colocar professores(as) do AEE atuando na Educação Infantil. Reforça-se os sérios problemas que se pode ocasionar na formação e desenvolvimento da pessoa com deficiência, por não receber, no tempo que deveria, as orientações e estímulos de um(a) profissional habilitado(a) e qualificado(a). Deste modo, tem-se na LBI (Brasil, 2015a) no artigo 28, inciso XI - “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Esta é mais uma deliberação não efetivada como deveria, de responsabilidade dos municípios e que está sendo negligenciada, não atingindo assim a um dos objetivos da Lei. O artigo 28, inciso 11, da LBI (Brasil, 2015a), reforça e assegura a disponibilização de oferta do(a) profissional do AEE nas unidades escolares. Isso porque, além de proporcionar o atendimento educacional especializado, o(a) professor(a) do AEE auxilia e media o(a) beneficiário(a) em todo o ambiente escolar, impactando a inclusão.

Apresenta-se algumas impressões sobre a atuação do AEE, reveladas pelos(as) entrevistados(as), por meio de suas percepções e experiências com as famílias, comunidade escolar e sociedade. Veja-se os relatos:

Então é como se a gente fosse Salvador da Pátria... (Professor/a 6, Escola 4)

Eu atribuo a inclusão à educação por parte dos profissionais da educação. As formações, as especializações, o conhecimento, a busca que os profissionais do AEE têm. (Professor/a 3, Escola 1)

A família acha que o AEE é um reforço, às vezes acha que é um médico, uma sessão de terapia, tem essa contradição. A gente explica que o AEE não é um reforço e nem é uma substituição da sala de aula. É sempre algo a mais que o aluno vai ter. (Professor/a 5, Escola 3)

AEE é uma assistência que a escola tem a mais com aquela criança. (Professor/a 6, Escola 4)

Eu acredito que estou contribuindo naquilo que eu posso justamente por vir pesquisando as necessidades dos alunos na escola, porque nem toda a escola tem a mesma necessidade. (Professor/a 2, Escola 1)

Em comum às declarações, aborda-se a ênfase na percepção do empoderamento na atuação do(a) profissional do AEE para a inclusão, conscientes da importância de sua ação na

vida dos(as) estudantes com deficiência, como agentes promotores(as) e guardiões(ãs). Em suma, o resultado qualitativo indicou uma avaliação impactante e positiva da política pública LBI (Brasil, 2015a), por meio de um indicador geral, a atuação do(a) professor(a) do AEE como fator de inclusão. E as entrevistas explicaram como exatamente a vida desses(as) estudantes foram afetadas e em quais circunstâncias o programa teve impacto positivo e negativo.

Espera-se que a LBI (Brasil, 2015a) conduza a inclusão da Pessoa com Deficiência em todos os espaços sociais e promova a sua cidadania. A pesquisa elegeu a Educação para avaliar o impacto que a lei está tendo, por meio da atuação do(a) professor(a) do AEE, na inclusão da Pessoa com Deficiência. De modo que, de fato, a ação do(a) professor(a) do AEE, quando executada de acordo com todas as deliberações propostas, ocorre de maneira eficaz, eficiente e efetiva. Contudo, os resultados apresentaram alguns desafios que em determinadas circunstâncias, a lei não está sendo eficiente e, por isso, tem impedido o impacto desejado na vida acadêmica da pessoa com deficiência, de modo que não está garantindo e promovendo o seu total acesso, permanência, participação e aprendizado.

Nesse sentido, a LBI (Brasil, 2015a) tem como principal objetivo a garantia do acesso total da Pessoa com Deficiência em todos os lugares, de modo a assegurar suas liberdades e oportunidades iguais. A primeira prerrogativa da lei no capítulo IV, que se refere à Educação, está sendo cumprida com êxito, garantia e acesso à matrícula nas escolas comuns. Contudo, o fazer a inclusão vai além do acesso à e o Poder Público é corresponsável em viabilizar as condições para o cumprimento da lei com eficácia, eficiência e efetividade. Está no texto da LBI (Brasil, 2015a), artigo 28: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” e aí, segue-se 18 incisos e um parágrafo em que recai essa incumbência.

Os desafios encontrados que impedem uma verdadeira inclusão, em ambos os municípios, direta ou indiretamente, relacionam-se com o Poder público, comunidade escolar e a família:

- o cumprimento das ações executivas do(a) professor(a) do AEE, com eficiência e eficácia, depende de: formação, qualificação, instalações adequadas das SRM, recursos, materiais, investimentos e acessibilidade;
- mais SRM nas unidades escolares, principalmente, na Educação Infantil;
- oferta de profissionais do AEE em todos os segmentos da Educação e em todas as unidades escolares;
- formações continuadas e/ou iniciais em Educação Especial na rede pública;

- ética, compromisso, parceria e colaboração dos(as) professores(as) de sala de aula regular;
- adesão e compromisso da família;
- ética, compromisso e responsabilidade por parte dos(as) cuidadores(as);
- profissionais de apoio e intérpretes de Libras para todos(as) os(as) estudantes que necessitarem.

Deste modo, a avaliação de impacto proposta neste estudo se fundamentou no porquê em algumas situações a política pública, LBI (Brasil, 2015a), não tem conseguido atingir o seu objetivo de total inclusão da Pessoa com Deficiência no âmbito educacional. Assim, a avaliação se propôs a capturar, registrar, analisar e intencionar reflexões das dimensões sob diferentes perspectivas, apresentou-se uma descrição muito próxima da realidade da inclusão escolar da Pessoa com Deficiência na rede pública de ensino, vivenciada nos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB, com a participação dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado sobre as suas atuações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do histórico social e político da Educação Especial no Brasil, a LBI em especial, e, demais Políticas Públicas de Inclusão Escolar, apresenta-se por suas potencialidades e limitações neste estudo. Delineou-se a trajetória da Educação Especial no Brasil por meio de quatro paradigmas. O primeiro paradigma conhecido como a Exclusão, caracterizou-se na história pelo desprezo social da pessoa com deficiência, não lhe cabia o direito de convívio social, tampouco a Educação. O segundo paradigma, a Segregação, definiu-se como separação/isolamento geralmente por diagnóstico da pessoa com deficiência, em instituições especializadas para a vida toda. O terceiro paradigma, chamado de Integração, revelou-se no entendimento de que a pessoa com deficiência tinha que se adaptar à sociedade, recorrendo a cuidados clínicos de reabilitação e quanto à Educação, essa era em classes, escolas e instituições especiais. O quarto e atual paradigma, denomina-se de Inclusão, entende-se que é necessário eliminar toda e qualquer barreira atitudinal, física e de capacitismo, que impede a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços sociais. A Educação passa a ser inclusiva e obrigatoriamente em escolas comuns em classes regulares, busca-se as oportunidades igualitárias, as liberdades e a cidadania.

Ressalta-se que esse cenário se construiu por meio das Políticas Públicas da Educação, da Educação Especial e demais políticas públicas de Inclusão Escolar, como: LDBEN (1996); ECA (2002); PNEPEI (2008); Lei Berenice Piana (2012); e, a mais recente, a LBI (2015), além dos Decretos, Portarias, Resoluções, Notas técnicas e Manuais. Nesse contexto de dispositivos legais, a LBI (Brasil, 2015a) foi a lei apreciada pela pesquisa por seu caráter unificador de direitos à pessoa com deficiência, reserva-se a garantir e a viabilizar, em mesmas condições de igualdade, o desempenho dos direitos que promova a autonomia e independência da pessoa com deficiência, busca-se a sua inclusão social e cidadania. A pesquisa se ocupou em se aprofundar na seção da LBI referente ao capítulo IV, que trata sobre a Educação. Compreende-se que as sociedades passam por transformações mediadas por influência cultural, econômica, social e política, que normatizam os padrões desejados e a educação é um dos principais mecanismos encarregados de transmissão e modelagem dos padrões e das mudanças.

Assim, ao abordar a Inclusão Escolar, fez-se necessário circular por toda a composição estrutural da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, reforçou-se os instrumentos facilitadores e mediadores da inclusão da pessoa com deficiência. A sala de Recurso Multifuncional, sendo um dos mecanismos facilitadores da inclusão do(a) estudante público-alvo da Educação Especial, tem por meio da atuação do(a) professor(a) do AEE, o

suporte e o atendimento educacional especializado, a viabilização da sua inclusão facilitada no ambiente escolar. O público-alvo da Educação Especial não é o mesmo da LBI (Brasil, 2015a), a Educação Especial resguarda a pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e os superdotados e/ou com altas habilidades. Já a LBI (Brasil, 2015a) beneficia a pessoa com deficiência, assegurando a sua inclusão em escolas comuns. Ambos os públicos-alvo possuem o direito a um atendimento educacional especializado, que visa minimizar as barreiras que possam dificultar o acesso, a participação, a permanência e o aprendizado desse(a) estudante, de modo a enxergá-lo como pessoa capaz, que possui necessidades individualizadas e que precisa ser estimulado(a) a adquirir autonomia e independência. Para tal desígnio, o(a) professor(a) do AEE precisa ter formação inicial em docência e formação continuada específica em Educação Especial ou em AEE, preferencialmente ofertadas pelas instituições públicas de maneira mais democrática.

Adentrando, nesse contexto, avaliou-se a atuação dos(as) professores(as) do AEE, à luz da LBI, no intuito de averiguar se tem promovido a inclusão dos(as) estudantes público-alvo no acesso, na participação, na permanência e no aprendizado escolar. Por conseguinte, traçou-se um breve perfil do(a) profissional do AEE. Este se revelou predominantemente feminino, de meia-idade, experiente e qualificado(a) para o exercício da função. Considera-se satisfeito(a) e preparado(a) com a própria atuação, acredita ser fundamental para a inclusão, o serviço designado, visto que concordam parcialmente com o compromisso dos(as) professores(as) da sala de aula regular. A maior parte trabalha 40 horas/semanais no município de João Pessoa/PB. Todos(as) conhecem a LBI (Brasil, 2015a) e a consideram positiva na garantia da Inclusão, embora a sua existência não signifique a sua efetividade. Deste modo, à luz da LBI, averiguou-se que no que depende quanto ao compromisso da atuação do(a) professor(a) do AEE, tem-se cumprido as diretrizes da lei e promovido o acesso, a participação, a permanência e o aprendizado escolar deste(a) estudante, mediante as condições de cada realidade escolar. Entretanto, muitas das ações que fortalecem e garantem esses benefícios ao(a) estudante, não depende exclusivamente do(a) profissional do AEE, precisa-se de recursos, investimentos, adesão da família, da gestão, dos(as) professores(as) de sala de aula, de um apoio profissional diário, de instalações acessíveis, adequadas e salubres. Enfim, o fazer a inclusão é um trabalho dependente, em conjunto, colaborativo e de parcerias, sejam elas dentro ou fora da escola.

A LBI (Brasil, 2015a) possui uma participação estreita na inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial as escolas públicas municipais. Um dos seus principais legados é a garantia da matrícula nas escolas comuns, ou seja, no acesso à educação. Desde a sua implementação, tem-se propiciado o crescente número de matrículas de estudantes com

deficiência nas redes públicas de ensino. Isso tem impactado a vida de muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, visto que a Lei assegura a matrícula em todos os níveis e modalidades. Sob a perspectiva da atuação dos(as) professores(as) do AEE, a lei traz as atribuições, no que se refere à participação, dados revelaram que os(as) professores(as) do AEE contribuem para que participem de tudo nas escolas, tanto em festividades, quanto a buscarem estratégias pedagógicas, atividades adaptadas, recursos etc. Quanto à permanência, é feito um trabalho de conscientização com a comunidade escolar e a família, para que se tenha um olhar sensível às necessidades desse público, para que o ambiente escolar seja atrativo e acolhedor. Quanto à aprendizagem, é de primeira responsabilidade do(a) professor(a) de sala de aula regular, uma vez que o AEE é uma complementação e uma suplementação a formação desse(a) estudante. Contudo, deve-se ter um trabalho de parceria com os(as) professores(as) de sala de aula regular para juntos traçarem o melhor caminho para esse(a) estudante; entretanto, revelou-se por meio das percepções dos(as) professores(as) do AEE, a falta de compromisso de muitos(as) dos(as) professores(as) de sala de aula. Por tudo descrito, a presença da categoria do AEE se faz pertinente em todas as unidades de ensino, níveis e modalidades, embora não seja a realidade dos municípios pesquisados.

A pesquisa expôs que a LBI (Brasil, 2015a) assegura uma gama de diretrizes para que, de fato, haja a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços sociais e assim promova a sua cidadania. Entretanto, se a lei não for exercida, não passará de escritos sem sentido. A realidade é que o direito existe, está posto, mas ainda faltam muitos mecanismos para que seja cumprida e executada como deveria. Uma de suas principais prerrogativas, o acesso à escola comum, os(as) estudantes estão tendo, mas isso por si só não faz a inclusão. Os elementos apresentados se revelaram como desafios internos e externos ao ambiente escolar, a inclusão não se faz com um(a) único(a) agente, o(a) professor(a) do AEE, mas parte de uma união de colaboradores(as). Muitas são as barreiras para que aconteça a inclusão no interior das escolas, o desafio preciso é a união das forças (Poder Público, professores/as, comunidade escolar, família e sociedade) para derrubá-las.

Observa-se que a inclusão enquanto efetiva ação, assegurada pela LBI (Brasil, 2015a), ainda se encontra como práticas inclusivas, visto que envolve questões amplas e complexas como a reestruturação do sistema educacional e mudança social/cultural/comportamental. O fazer inclusão depende de princípios, concepções, diretrizes e do efetivo cumprimento das políticas públicas existentes. É preciso romper com as velhas e conhecidas barreiras atitudinais, capacitistas e arquitetônicas. É preciso ter governantes e sociedade comprometidos com a causa, é um verdadeiro trabalho exaustivo de conscientização e aceitação.

É necessário que as pessoas com deficiência sejam vistas primeiro como pessoas e não por intermédio de sua condição. Torna-se um desafio para a Educação brasileira colocar em prática o que está posto nas Leis, nas Resoluções, Diretrizes ou qualquer outro documento normativo oficial que aborda a inclusão. A inclusão deve ser vista com respeito e seriedade; para que isso aconteça depende muito da ruptura do paradigma excludente. As mudanças não dependem só de políticas públicas, dependem das pessoas, é uma questão de ação, compromisso, ética e respeito com o outro.

Vivencia-se um paradoxo de avanços e desafios das políticas públicas de inclusão, é preciso que o Poder Público assuma a sua responsabilidade, mas a sociedade também. É preciso que sejam ofertadas as condições para que a própria pessoa com deficiência saiba e consiga exigir os seus direitos enquanto pessoa, que necessita de igualdade de oportunidades. O campo educacional é um espaço propício a exercer e ofertar essa condição; afinal, nela se tem o propósito de construção do cidadão. Não se pode prender as legislações, elas são importantes, mas não funcionam sozinhas, dependem de ações.

O campo das políticas públicas, em especial a LBI (Brasil, 2015a), oportuniza as condições básicas e necessárias de permitir as liberdades que propiciam a inclusão, haja vista que normatiza todas as áreas da vida humana. Contudo, são anos de uma sociedade culturalmente habituada a normalizar o preconceito, a descriminalizar e a excluir a Pessoa com Deficiência. A escola é o segundo espaço de socialização e vivência da pessoa; por este motivo, tem maior responsabilidade nessa construção do novo paradigma da inclusão.

Possíveis lacunas no enredo da pesquisa podem ter sido deixadas, visto que o assunto é muito complexo. Como limitações de pesquisa, observou-se a existência de poucas teorias atualizadas no sentido de abordar o AEE enquanto atuação não só pelo olhar das políticas, mas direcionadas para as realidades do chão das escolas, pesquisas isoladas da atuação do(a) profissional do AEE, abordando as limitações ou assuntos correlatos à prática especificamente. Houve limitações a nível de programas/*software* gratuitos que contribuam com mais rigor para as pesquisas qualitativas, assim como a resistência administrativa de um dos municípios ao desenvolvimento da pesquisa, impondo barreiras ao afastamento da pesquisadora para estudo e coleta dos dados empíricos. Em contrapartida, agradeço ao município de João Pessoa/PB por toda abertura e credibilidade à pesquisa. Também, considera-se uma limitação, sem interferência no propósito do estudo, a predominância da percepção do gênero feminino na apreensão de dados, traçou-se assim um olhar mais característico.

Diante de toda a trajetória desenhada pela pesquisa e por todos os desafios encontrados nesse percurso, sugiro que estudos como esse não se esgotem por aqui, que novas pesquisas

surjam envolvendo o importante papel desempenhado pelo AEE na inclusão da pessoa com deficiência. Esta pesquisa trouxe um olhar peculiar à questão-problema, um olhar de quem enxerga de longe, mas também, e, inevitavelmente, um olhar de quem vivencia a realidade da inclusão escolar diariamente como professora do AEE de sala de recurso multifuncional e do AEE itinerante, nos municípios de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo/SP: Artmed Editora, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Coordenação geral SEESP/MEC. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. **Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública**. Artigo apresentado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP) em São Luís/ MA, 2009.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa em serviço social**. Recife/PE: Editora da UFPE, 2013.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. Avaliação de impactos como modalidade de pesquisa qualitativa e problema de investigação: reflexões e resultados. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 5, 2016a, Porto/Portugal. **Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. Porto: CIAIQ, 2016a. v. 3. p. 519-523.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **Avaliação de impactos: da teoria à práxis**. Recife/PE: Editora da UFPE, 2016b.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. Santa Catarina/PR: Editora UFSC, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise de ex ante**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília/DF: Ipea, 2018. v. 1.
- BRASIL. Código civil e normas correlatas. Lei nº 10. 406, de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro/RJ: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.764, Lei Berenice Piana, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica e Ensino Fundamental 2020 a 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep,

2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>; <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro/RJ, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/joao-pessoa.html>; <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/cabedelo.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI**. Lei 13.146, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino – LDB**. Lei nº 5.692, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. MEC. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 42 / MEC / SECADI /DPEE**. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **2015c**. 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&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. MEC/SECADI. **Documento Orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília/DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de orientações: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional**. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Nota Técnica/SEESP/GAB/nº 11**. Assunto: Estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. **2010b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 2008a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=389-decreto-ae&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília/DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 2007a. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 15, 2020**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais. Brasília/DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília/DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2011. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2011a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Imprensa Nacional, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

CABEDELLO, Prefeitura Municipal. **Quantitativo de escolas, Creches e de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**. Cabedelo/PB: SEDUC, 2023.

CABEDELLO, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de Cabedelo (2015-2025)**. Comissão coordenadora do plano municipal de educação. Cabedelo, 2015. Disponível em: <http://conteudodigital.ifpb.edu.br/docente/thiago.ruffo/pcc-1-lic-biologia/plano-municipal-de-educacao-de-cabedelo>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em questão**, Natal/RN, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/55839/Downloads/mmaeditora,+8382-22455-1-CE.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.** UNICAMP, v. 6, n. 2, p. 135-166, jul./dez. 2015.

CUNHA, Taíza Lima da. **Manual sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais**. Maceió/AL, 2020. Produto eletrônico. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572324/2/MANUAL%20PEDAG%3%93GICO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [on-line]. Salvador/BA: Edufba, 2009. 354p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_defici%C3%Aancia_e_cont/bBIUCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inclus%C3%A3o&printsec=frontcover. Acesso em: 11 ago. 2023.

ENGEL, Tatiana Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird (coord.). **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. rev. atual. Curitiba/PR: Positivo, 2010.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2009.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 251-268, maio/ago. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

GERTLER, Paul; MARTINEZ, Sebastian; RAWLINGS, Laura B.; PREMAND, Patrick; VERMEERSCH, Christel M. J. **Avaliação de impacto na prática**. 2. ed. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, 2018.

GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte V.; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza/CE: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

GUITARRARA, Paloma. João Pessoa. **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/joao-pessoa.htm>. Acesso em: 22 jul. 2023.

HOCHMAN, Gilberto; HOCHMAN, Marta Arretche; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: Editora FIOCRUZ, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas/ SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. **Quantitativo de escolas, Centros Municipal de Educação Infantil (CMEI) e de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**. João Pessoa/PB: SEDEC, 2023.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. **Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021-2024)**. João Pessoa/PB, 2021. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Livro-Sedec-v04.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

KANG, Thomas H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964. **Latin American Research Review**, v. 52, n. 1, p. 35-49, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.42>.

LEE, Arthur Ki Beak; TETZLAFF, Viviane Nunes. **As Políticas Educacionais e Desenvolvimentistas no Brasil: o antagonismo entre o trabalhismo e o liberalismo**. Belo Horizonte/BH: Editora Dialética, 2021. *E-book*: 1MB.: EPUB. ISBN 978-65-5877-970-4. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/As_Pol%C3%ADticas_Educacionais_e_Desenvolvim/UqwjEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira,+economia+e+pol%C3%ADtica.&printsec=frontcover&pli=1. Acesso em: 01 jul. 2023.

MACHADO, Andréia de Bem; BOFF, Ana Paula. **Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência**. [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo/SP: Moderna, 2003.

MAPAS. 2023. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/YnJ4zj33amwozAyL7>;
<https://images.app.goo.gl/3QSsXyYXA63jGUpy6>;
<https://images.app.goo.gl/1PHp1aENJ64NxFUZ9>;
<https://www.preparaenem.com/geografia/mapa-do-brasil.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

MASSARO, Munique; FARIAS, Adenize Queiroz de. Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. *In*: ANDRADE, R. C. L.; MACHADO, T. M. R.; GONÇALVES, S. da R. V.; HOJAS, V. F. As políticas educacionais atuais e a (de)formação humana. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. p. 147-156.

DOI: 10.29327/210932.8.1-1. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/4214>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIA, Fabiana. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados: Conclusões. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIA,

Fabiana (org.) **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 513-528.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo/SP: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo (org.) *et al.* **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genética**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al.* Tradução: American Psychiatric Association; Revisão técnica: CORDIOLI, Aristides Volpato *et al.* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico: DSM-5]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre/PR: Artmed, 2014.

OLIVEIRA, Aline. O que é escala de Likert e como aplicá-la na pesquisa? **MindMiners Blog**, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/#:~:text=A%20escala%20Likert%20costuma%20ser,que%20mais%20traduz%20sua%20opini%C3%A3o>. Acesso em: 23 fev. 2024.

PAULON, Simone Mainieri *et al.* **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PIMENTEL, Altamar de Alencar. **Cabedelo**. 2. ed. rev. Cabedelo/PB: Secretaria de Educação, 2015. v. I e II.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Seropédica; Editora da UFRJ, 2011.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Acessibilidade física no ambiente construído: o caso das escolas municipais de ensino de Fortaleza/CE (1990-2003)**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo/SP: Cengage Learning, 2012. cap. 1 e 2.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: GRASSI, Daniel. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DEFINIR O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)
DO AEE E DA AMOSTRAGEM**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (PROFISSIONAL)**

MESTRANDA: JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA

Questionário produzido pelo *Google forms* para ser aplicado por meio dos grupos de *WhatsApp* de profissionais do AEE dos dois municípios (João Pessoa/PB e Cabedelo/PB)

Caro(a) Professor(a) do AEE,

Com o intuito de conhecer o perfil do(a) profissional do AEE, convido a colaborar na realização desta pesquisa, de forma voluntária, sem custo. Asseguro total sigilo e preservação de sua identidade na análise dos dados.

O objetivo é o de avaliar se a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência causa impactos na promoção da inclusão dos(as) estudantes, a partir da percepção de atuação dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.

Desde já agradeço por sua preciosa colaboração!

Jolene Rocha B. Moreira, e-mail: jolenerbm@yahoo.com.br
Graduação em Pedagogia/UFPB
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas
(Profissional) – MAPP/UFC/CE
E-mail: mappufce@gmail.com

**DADOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

E-mail:

Nome: _____

Sexo: ()feminino ()masculino ()Outro

Faixa etária: ()20-30 anos ()50-60 anos

()30-40 anos ()60-70 anos

()40-50 anos ()70-80 anos

Formação acadêmica e instituição:

() Pedagogia – Universidade Pública

() Pedagogia – Universidade Privada

() Disciplina – Universidade Pública

() Disciplina – Universidade Privada

() Outra – Universidade Pública

() Outra – Universidade Privada

Possui pós-graduação em Educação Especial ou em AEE:

()Sim ()Não

Município em que atua:

()João Pessoa ()Cabedelo ()Nos dois municípios

Carga horária semanal de trabalho:

() 20 horas () 40 horas () 20 horas em cada município – 40horas

Qual é o tipo de Sala de Recurso multifuncional em que você atua?

() Tipo I () Tipo II () Não sei

Há quanto tempo atua como professor(a) na prefeitura?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos

Há quanto tempo atua como professor(a) de atendimento educacional especializado?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos

Você acredita ter a formação necessária para atuar como profissional do AEE?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você acredita que a sua atuação é fundamental para a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você está satisfeita com a sua atuação enquanto profissional do AEE?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você concorda que para a inclusão é fundamental que toda unidade de ensino tenha um(a) profissional do AEE?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você acredita que exista compromisso dos(as) professores(as) de sala de aula regular, na inclusão desses(as) estudantes com deficiência?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;

- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você concorda que o corpo de profissionais das unidades de ensino atribui o(a) estudante com deficiência como responsabilidade única do(a) professor(a) do AEE?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI, Lei nº 13.146/2015?

- ()Sim ()Não

Você acredita que a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI, Lei nº 13.146/2015, trouxe avanços para a inclusão no acesso, permanência, participação e aprendizado dos(as) estudantes com deficiência?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

Você concorda que o Brasil tem leis suficientes para que a inclusão escolar aconteça com eficiência e efetividade?

- ()1 - Discordo totalmente;
- ()2 - Discordo parcialmente;
- ()3 - Nem discordo e nem concordo;
- ()4 - Concordo parcialmente;
- ()5 - Concordo totalmente.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (PROFISSIONAL)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa “**AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: IMPACTOS DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**”, investigação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Este estudo tem como objetivo **avaliar se a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, causa impactos na promoção da inclusão dos(as) estudantes, a partir da percepção de atuação dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.**

A coleta de dados dessa investigação abrange duas fases: participar da primeira fase na coleta de dados, não implica na participação da segunda etapa. Também é resguardada ao professor(a) a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia desta pesquisa, antes e durante o seu desenvolvimento. A primeira etapa contempla a sondagem por meio de um questionário aplicado via *google forms on-line*, disponibilizado para todos(as) os(as) professores(as) de AEE nos grupos de rede social via *WhatsApp* de cada município, para conhecer o perfil do(a) profissional de AEE. O segundo momento se reserva para as entrevistas semiestruturadas com questões objetivas e abertas com a finalidade de traçar a atuação e as percepções do(a) profissional do AEE quanto ao conteúdo da LBI (Brasil, 2015a).

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando garantir total sigilo de sua participação. A gravação em áudio será usada unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora e utilizada somente para esta pesquisa.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos

indivíduos participantes. Também se compromete em dar devolutiva dos resultados aos sujeitos colaboradores da investigação.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes. Assim como, também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas para você e a outra para a pesquisadora responsável.

A seguir o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável. Sendo, o responsável institucional o Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso – Matrícula (SIAPE): 32526812. O endereço eletrônico, telefone e localização da Instituição do Curso de Mestrado, onde poderá tirar suas dúvidas sobre a participação, agora ou a qualquer momento.

Contato da pesquisadora responsável:

Mestranda Jolene Rocha Bezerra Moreira

E-mail: jolenerbm@yahoo.com.br

Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional) – MAPP

UFC – Universidade Federal do Ceará (Av. Mister Hull, 2977 – Bloco 873 – Campus do Pici, Fortaleza – CE, CEP 60.356-001, Brasil)

Telefone: (85)3366-9734

E-mail: mappufce@gmail.com

.....
Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação na pesquisa. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, tenho clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, se for esse o desejo.

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da testemunha: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
(PROFISSIONAL)

ROTEIRO PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

MEDIADORA: Jolene Rocha Bezerra Moreira

DIA: _____

HORÁRIO: _____

LOCAL: _____

RECURSO: Celular (gravação)

VOLUNTÁRIO(A): _____

ENTREVISTA

Momento 1: acolhida, explicação do objetivo da pesquisa, assinatura e entrega do termo de consentimento

Momento 2: a entrevista

1. Você poderia falar sobre a sua atuação como professor(a) do AEE? Como tem contribuído para a inclusão desse estudante?
2. Como a gestão escolar, os(as) professores(as) de sala de aula regular e a família veem a sua atuação enquanto profissional do AEE?
3. Na sua percepção, a inclusão tem dado certo? Por quê?
4. Como a gestão, os(as) professores(as) de sala de aula regular e a família veem o seu trabalho?
5. Qual a sua opinião sobre a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência? Você acredita que ela tem contribuído com a inclusão escolar? Como?

Momento 3: Finalização com agradecimentos

APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
(PROFISSIONAL)**

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome: _____

Faixa etária: () 20-30 anos () 30-40 anos () 40-50 anos

() 50-60 anos () 60-70 anos () 70-80 anos

Formação acadêmica e instituição:

Curso de graduação _____

Instituição formadora _____

Pós-graduação _____

Município que trabalha: () João Pessoa/PB () Cabedelo/PB

() Nos dois municípios

Carga horária de trabalho: () 20 h () 40h () 20h em cada município

Tipo de SRM: () Tipo I () Tipo II () Não sei

A quanto tempo atua como professor(a) na prefeitura?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 20 a 25 anos

Quanto tempo atua como professor(a) de atendimento educacional especializado?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 20 a 25 anos

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDEC JOÃO PESSOA 1



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a mestrande **JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA**, do curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional) da Universidade Federal do Ceará - UFC, para que desenvolva pesquisa e coleta de dados nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa-PB, que serão necessárias ao desenvolvimento do projeto intitulado: **"AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: impactos da atuação de professores(as) no atendimento educacional especializado"**, sob a orientação do Prof. Dr. GIL Célio de Castro Cardoso. O projeto tem como objetivo geral: Avaliar o impacto da implementação da LBI na inclusão e aprendizagem infantil em escolas municipais da rede pública de João Pessoa e Cabedelo. Objetivos Específicos: Apontar as potencialidades e limitações das políticas públicas de inclusão escolar; Descrever as rotinas do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais da rede de ensino pública de João Pessoa e Cabedelo; Mensurar o alcance da Comunicação Alternativa Aumentativa no desenvolvimento da comunicação, leitura e escrita em crianças Autistas. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 10 de julho de 2023

Clevia Suyene Cunha de Carvalho

Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDUC CABEDELO

ESTADO DA PARAÍBA
GOVERNO MUNICIPAL DE CABEDELO
Secretaria Municipal de Educação

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a mestrand **JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA**, do curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional) da Universidade Federal do Ceará - UFC, para que desenvolva pesquisa e coleta de dados nas Escolas Públicas Municipais de Cabedelo-PB, que serão necessárias ao desenvolvimento do projeto intitulado: "AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: uma avaliação do impacto da atuação do(as) professores(as) no atendimento educacional especializado", sob a orientação do Prof. Dr. GIL Célio de Castro Cardoso. O projeto tem como objetivo geral: Avaliar se a implementação da Lei Brasileira Inclusão causa impacto na promoção da inclusão de estudantes do Ensino Fundamental, a partir do desempenho de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais da rede pública de Cabedelo/PB. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Cabedelo, 06 de março de 2024.

Atenciosamente,

PRISCILLA C. C. REZENDE SANTINO
Secretária Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Cabedelo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Priscilla C. C. Rezende Santino
Secretaria Municipal de Educação

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDEC JOÃO PESSOA 2

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora **JOLENE ROCHA BEZERRA MOREIRA**, aluna do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional) da Universidade Federal do Ceará - UFC, desenvolva nas Escolas da Rede Municipal de João Pessoa que dispõem de sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), pesquisa necessária ao seu projeto a nível de Mestrado intitulado: "AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA ATUAÇÃO DO(A) PROFESSORES(AS) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", sob a orientação do Professor Dr. Gil Célio de Castro Cardoso. O projeto tem como **objetivo geral**: Qual o impacto da implementação da Lei Brasileira de Inclusão na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas públicas municipais, sob a perspectiva da atuação de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado. Os objetivos específicos: Compreender o histórico da Educação Especial no Brasil, suas potencialidades e limitações quanto a LBI e demais Políticas Públicas de Inclusão Escolar; Apresentar a sala de recurso multifuncional, o público-alvo e o serviço do AEE; Avaliar se o desempenho dos(as) professores(as) do AEE, a luz da LBI, têm promovido a inclusão dos(as) estudantes do Ensino Fundamental no acesso, na participação, na permanência e no aprendizado escolar. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa,

João Pessoa, 08 de março de 2024.


 Gil Célio de Castro Cardoso
 Rua 4201, 24 - Vila
www.joaopeessoa.pb.gov.br
 Matricula: 82.615-4

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO | 55 3333-5338
Rua Domingos Chaves, 1777 - Água Fria
54.400-000 - João Pessoa - Paraíba