UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAIANE DA SILVA FERREIRA

ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ- PA

CURITIBA
2021

LAIANE DA SILVA FERREIRA

ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ- PA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Laura Ceretta Moreira

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Ferreira, Laiane.
Análise da política de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual no município de Marabá – PA / Laiane Ferreira– Curitiba, 2021.
179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Inclusão escolar. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação e Estado – Marabá (PA). 4. Políticas educacionais.. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LAIANE DA SILVA FERREIRA** intitulada: **Análise da Política de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual no Município de Marabá-PA**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica
06/09/2021 12:23:03.0
LAURA CERETTA MOREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/09/2021 11:34:35.0
LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ)

Assinatura Eletrônica
06/09/2021 12:05:19.0
PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À Ylana Ferreira, em memória.

AGRADECIMENTOS

Esta é sem dúvida uma das minhas partes favoritas em um trabalho acadêmico, porque nela vemos uma outra face do pesquisador, aqui aparece a filha, a amiga, a tia, a mulher, é nesta pequena parte de um grande projeto que se vê a companhia do falante quase solitário ao longo do texto, e como não poderia ser, eu não estava sozinha neste processo e deixo aqui meus agradecimentos as pessoas que fizeram parte dele.

À minha orientadora e companheira de jornada, **Laura Ceretta,** o meu mais sincero muito obrigada pela companhia e suporte durante este caminho tortuoso, obrigada por suportar pacientemente minhas crises de ansiedade e desespero, por me ensinar e acreditar em mim quando eu mesma duvidei, sou grata pelo seu apoio.

À **UFPR** e o programa de pós-graduação em Educação (**PPGE**) por permitirem isso acontecer, por garantirem o acesso ao ensino superior e demarcarem a importância da pesquisa no nosso país. Direciono meus agradecimentos à **Sandra Maciel de Lima**, **Cínthia Marloch**, **Patrícia Kussaba** e **Wellen Laynes**, funcionárias da secretaria que graças ao seu apoio e suporte técnico me possibilitaram chegar até aqui.

À professora **Lucélia Rabelo,** suas palavras sempre me foram um abraço virtual pelo qual sempre serei grata, seu suporte e auxílio nesta pesquisa fizeram ela acontecer, obrigada!

Aos meus pais, eu amo vocês imensamente e sou extremamente grata por me amarem na mesma medida. Sem o apoio, o amor e o cuidado de vocês eu não teria chegado tão longe, obrigada por serem sempre o meu lar, um lugar para onde voltar, minha querida mãe **Roseane Ferreira** e meu mais amado pai **Izael Ferreira,** vocês são meu pedaço de vida em outro corpo.

Às minhas imensamente amadas irmãs, **Leuriane Ferreira, Letyciane Ferreira** e **Lais Ferreira,** eu não teria sobrevivido a uma pandemia e um mestrado ao mesmo tempo sem vocês, em um apocalipse zumbi vocês serão sempre a minha primeira escolha de companhia, sobreviveríamos, tenho certeza.

Aos meus sobrinhos, **Maria Eduarda** e **Carlos Henrique**, que não lerão isso, mas escreverei mesmo assim, pois a escrita imortaliza, meus amores eu amo vocês, intensa e profundamente, vocês me salvam da tristeza todos os dias.

Aos meus avós, **Maria de Lourdes e Reis Vieira,** obrigada por todas as ligações chorosas e por constantemente me dizerem que me amam, vocês foram uma constante fonte de força para mim, eu amor vocês meus amores.

À minhas queridas e inestimáveis amigas, a quem levarei eternamente comigo por onde eu for, **Juliana Cagni, Karine Farias, Jayane Rocha, Flávia Andrade,** vocês são um sopro de ar fresco no verão escaldante.

À **Gabriela Andrade, Laura Laino, Alessandra Slaga, Loana Batista,** obrigada por dividirem comigo uma casa e a vida, vocês foram e são minha melhor dança.

Aos meus primos e principalmente ao **Dhiego Ferreira,** por sempre me mandar fotos da lua e do pôr do sol, sou extremamente grata pelo pedacinho do céu do Pará que tu me mandavas todo dia.

À minhas tias e meus sobrinhos, **Tatiane Gomes, Caleb, Josué, Maria José** e **Hadassa,** obrigada por sempre ligarem perguntando como eu estava, se estava tudo bem, eu amo vocês ainda mais por isso.

Aos 7 homens da minha vida que moram do outro lado do mundo e ainda assim cuidam tão bem de mim, obrigada por me ensinarem a me amar, por me dizerem tão docemente que “o meu eu de ontem, o meu eu de hoje, o meu eu de amanhã, todos eles, sem exceções, continuam sendo eu”, por me ensinaram que quando o relógio bate 00:00h um novo dia começa e tudo pode mudar. Vocês foram meu porto seguro e minha âncora quando as tempestades da vida me atingiram em cheio, quando eu quase me afoguei vocês foram meu ar, meu porto seguro, obrigada meus doces bangtanies, **방탄소년단** (Bangtan Sonyeondan) por tudo.

A meu Papai que mora no céu e cuida tão bem de mim, me ama e me ajuda, eu não sou e nunca seria nada sem a Tua presença, sem o Teu amor, sem a Tua graça. Obrigada!

Por fim, obrigada **Laiane Ferreira** graduada em pedagogia que cruzou o país em busca de um sonho e suportou tudo bravamente, nós conseguimos, vou trabalhar muito duro para que você tenha muito orgulho, obrigada por ter suportado tudo isso.

Se isso não consegue mais ressoar, não faz mais o meu coração vibrar, então isso pode ser considerado a minha primeira morte. (Black Swan - 방탄소년단)

RESUMO

Esta pesquisa é parte integrante do projeto: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais, e tem como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado no município de Marabá - PA, na área de deficiência intelectual. O lócus de estudo é o município citado, localizado na região sudeste paraense. Os sujeitos desta pesquisa são professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que atendem na rede pública municipal de Marabá e a Coordenadora do Departamento de Educação Especial do município. As participantes colaboraram respondendo a um questionário e cedendo entrevista respectivamente. As duas metodologias de coleta de dados foram realizadas por meio de plataformas online, os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa serviram de base para a análise da política no contexto da prática, seguindo a abordagem do ciclo de políticas (ACP) de Stephen J. Ball. Foi feito ainda um levantamento bibliográfico das políticas de educação especial e inclusão e estas foram analisadas em diferentes contextos, segundo a ACP. Os resultados de pesquisa evidenciaram que a política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva tem se efetivado no município de Marabá, graças aos esforços constantes dos professores e Coordenação Municipal de Educação Especial, apontaram ainda a necessidade de criação de políticas municipais que comtemplem as especificidades do local, uma vez que as políticas públicas voltadas para a inclusão se apresentam muito amplas e se faz necessário os estados e municípios trabalharem para preencher as lacunas deixadas pelas políticas federais de educação inclusiva. Concluímos, portanto, que a inclusão do aluno com deficiência intelectual é ainda um caminho sendo percorrido lentamente, mas é importante notar que ele está sendo percorrido, e aos poucos as noções pré-concebidas em relação a estes sujeitos vão se desfazendo à medida que políticas públicas vão sendo colocadas em prática em todos os âmbitos sociais.

Palavras-chave: Deficiência intelectual, Inclusão, Políticas públicas, Marabá.

ABSTRACT

This research is part of the project: Development of Evaluation and Monitoring Processes about School Inclusion Policies in Municipal Contexts, and aims to analyze the public policies of educational inclusion, from the National Policy of Special Education in Perspective of Inclusive Education, through the Specialized Educational Service in the municipality of Marabá - PA, in the area of intellectual disabilities. The locus of the study is the aforementioned municipality, located in the southeastern region of Pará. The subjects of this research are teachers of Multifunctional Resource Rooms (MRRs) who work in the public municipal network of Marabá and the coordinator of the special education department of the municipality. The participants collaborated by answering a questionnaire and giving interviews respectively. The two methodologies of data collection were carried out through online platforms, the data collected by the research instruments served as a basis for the analysis of the policy in the context of practice, following the approach of the policy cycle (ACP) of Stephen J. Ball. A literature survey of special education and inclusion policies was also conducted and these were analyzed in different contexts according to the ACP. The results of the research showed that the policy of special education in the perspective of inclusive education has been effective in the city of Marabá thanks to the constant efforts of teachers and municipal coordination of special education, also pointed out the need to create municipal policies that meet the specificities of the place, since the public policies for inclusion are very broad and it is necessary that states and municipalities work to fill the gaps left by federal policies of inclusive education. We conclude, therefore, that the inclusion of the student with intellectual disabilities is still a path being slowy covered, but it is important to highlight that it is indeed being covered, and gradually the preconceived notions in relation to these subjects are crumbling as public policies are being put into practice in all social spheres.

Keywords: Intellectual Disability, Inclusion, Public Policies, Marabá.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 MAPA POLÍTICO DO PARÁ, LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARABÁ 59
FIGURA 2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ 71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 ASSUNTOS ABORDADOS NO QUESTIONÁRIO 38
QUADRO 2 - PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 47

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CURSOS..... 85
GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 86
GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA E CARGA HORÁRIA DO AEE..... 91
GRÁFICO 4 - PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL 93
GRÁFICO 5 - SUPORTE DE OUTROS PROFISSIONAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO..... 95
GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO 97
GRÁFICO 7 - O PLANEJAMENTO E A CLASSE COMUM..... 97
GRÁFICO 8 - O AEE E A CLASSE COMUM: RELAÇÕES ENTRE ATIVIDADES ... 98
GRÁFICO 9 - PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS..... 100
GRÁFICO 10 - AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS..... 101
GRÁFICO 11 - APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES DA SALA COMUM 103
GRÁFICO 12 - APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM..... 104
GRÁFICO 13 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM SUPORTE EXTERNO..... 106
GRÁFICO 14 - GRAU DE SATISFAÇÃO: PARCERIA COM A CLASSE COMUM . 107
GRÁFICO 15: GRAU DE SATISFAÇÃO: INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIALGRÁFICO 15 109
GRÁFICO 16 - GRAU DE SATISFAÇÃO: VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 111
GRÁFICO 17 - AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 112
GRÁFICO 18 - IDENTIFICAÇÃO ALUNOS PAEE NA SRM 113
GRÁFICO 19 - OFERTA DE AEE PARA PAEE SEM LAUDO OU PARECER EDUCACIONAL..... 116
GRÁFICO 20 - APOIO AO ALUNO PAEE 118
GRÁFICO 21 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE OFERECIDO AO ALUNO PAEE..... 121
GRÁFICO 22 - APOIO/ACOMPONHAMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO PAEE 123
GRÁFICO 23 - PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA 124
GRÁFICO 24 - INTERAÇÃO ALUNO E ALUNO..... 126
GRÁFICO 25 - GRAU DE SATISFAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR 127

GRÁFICO 26 - AVALIAÇÃO DOS REFLEXOS DA PNEEPI (2008) 130
GRÁFICO 27 - GRAU DE CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR 131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem Do Ciclo De Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAES	Centro De Atendimento Especializado Na Área De Surdez.
CAP	Centro De Apoio Pedagógico E Atendimento Especializado Para Deficientes Visuais
CEB	Câmara De Educação Básica
CEE	Conselho Estadual De Educação
CMAE	Centro Municipal De Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional De Educação
DEE	Departamento De Educação Especial
FUNDEB	Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística
LBI	Lei Brasileira De Inclusão
LDBEN	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação E Cultura
NEES	Núcleo De Educação Especial
ONEESP	Observatório Nacional De Educação Especial
PA	Pará
PNE	Plano Nacional De Educação
PNEEPI	Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
SEMED	Secretaria Municipal De Educação
SRM	Sala De Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno Do Déficit De Atenção E Hiperatividade
TEA	Transtorno Do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global Do Desenvolvimento
UFSCAR	Universidade Federal De São Carlos

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 18

2 INTRODUÇÃO 22

3 O CICLO DE POLÍTICAS ENQUANTO CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO 30

3.1 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS 36

3.1.1 O Questionário como Instrumento de Análise de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 36

3.1.2 A Entrevista como Instrumento de Análise de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 39

3.2 OS ATORES E O LÓCUS DA PESQUISA 40

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS 41

4 CONTEXTUALIZANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 43

4.1 O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DI 43

4.2 O DIREITO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ 58

4.3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 75

4.3.1 O caminho entre as políticas nacionais e municipais de educação especial. 75

5 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO MARABAENSE 82

5.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, O CONTEXTO DA PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ 82

5.1.1 O perfil das professoras atuantes nas SRMs 82

5.1.2 O aluno com deficiência intelectual e a inclusão escolar em Marabá 113

5.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: UMA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS 128

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 140

APÊNDICE 01 -QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO 149

APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 174

APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADA AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 176

APÊNDICE 04 - ROTEIRO DE ENTREVISTA 178

1 APRESENTAÇÃO

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), meus estudos sobre educação inclusiva se dão ao longo dos quatro anos da formação como pedagoga, sobretudo, quando passei a atuar como bolsista no Núcleo de Educação Especial (NEES)[1]. Naquele momento, este Núcleo realizava pesquisas voltadas às perspectivas inclusivas nas escolas municipais de Marabá-PA, tendo como foco a classe comum e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Essa experiência me oportunizou acompanhar a inserção de estudantes que apresentavam diferentes deficiências.

Como bolsista do NEES, participei do Grupo de Pesquisas em Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD), coordenado pelas professoras Nilsa Brito e Hildete Pereira. Destaco que estudos sobre a concepção de deficiência advinda das políticas e práticas educacionais destinadas ao alunado com deficiência e às questões de seu acesso e permanência, sempre tiveram grande espaço de debate e colaboraram enormemente para minha formação e compreensão crítica acerca das políticas de inclusão escolar, sejam elas da esfera federal, estadual ou municipal. Quando em 2014 iniciei meus trabalhos como bolsista do NEES, fui apresentada aos resultados da pesquisa desenvolvida pelo núcleo, acerca da Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Os resultados desta pesquisa faziam parte de um estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, coordenado pela Profª. Drª. Eniceia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que desenvolvia a pesquisa por meio do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)[2]. Recém-chegada na universidade a magnitude deste estudo me passou desapercebida, não deixando, no entanto, de gerar impacto sobre meu futuro quanto pesquisadora, quando no ano seguinte continuei como bolsista a pesquisar as políticas de educação especial e

[1] O Núcleo de Educação Especial (NEES) era um núcleo de estudos e pesquisa da faculdade de educação, que investigava as políticas e os processos de inclusão na educação básica e superior. Em novembro de 2019 o NEES foi extinto, e criado o Núcleo De Estudos Em Educação e Deficiência (NEED).

[2] Essa foi a primeira etapa da pesquisa liderada pela Profª Eniceia Mendes, a segunda etapa veio a ser voltada para a análise das políticas de educação especial e inclusão, com a qual este trabalho contribui.

inclusão educacional, as falas de professoras de SRMs ainda permaneciam em minha memória como fonte da realidade vivenciada que ia de encontro as idealizações que os textos legais poderiam gerar sobre a inclusão educacional.

Essas experiências se tornaram fundamentais para que eu prestasse a seleção para o Curso de Mestrado no PPGE/UFPR, na Linha de Pesquisa: Diversidade, diferença e desigualdade social na educação, uma vez que tendo dedicado meu período no NEES ao estudo da inclusão educacional, o tema da linha de pesquisa reflete o que já vinha pesquisando quando bolsista e expande a visão da inclusão educacional para além da escola, posto que aborda também a desigualdade social.

Em meio aos grandes desafios de estar vivenciando o sul brasileiro e o contexto das disciplinas obrigatórias do curso de mestrado e aquelas destinadas mais específicas, ligadas à educação especial na perspectiva inclusiva, iniciei a participação no grupo de pesquisa intitulado: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano, liderado pela Prof.ª. Dra. Laura Ceretta Moreira. Em decorrência da sua parceria de pesquisas com a Prof.ª. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar) passei a acompanhar as reuniões de estudos do grupo de pesquisadores que vem colaborando com o projeto de pesquisa: *Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas,* coordenado pela Prof.ª Eniceia. Este estudo vem sendo realizado de forma colaborativa com professoras pesquisadoras de seis universidades,[3] que desenvolvem pesquisas em âmbito municipal em diferentes regiões do país, a fim de realizar de forma abrangente a avaliação da política de Educação Especial, em contextos municipais, contribuindo assim para a investigação sobre avaliação de políticas de inclusão escolar, além de colaborar com o avanço das destas em âmbito nacional e com o desenvolvimento de processos e técnicas viáveis economicamente de avaliação em larga escala dessas políticas, de modo a criar subsídios para que os municípios monitorem suas políticas. O projeto de avaliação de

[3] Universidade Federal de São Carlos (Região Sudeste) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal Rural da Amazônia (Região Norte) - Universidade Federal do Piauí (Região Nordeste) - Universidade Federal de Catalão (Região Centro Oeste) - Universidade Federal do Paraná (Região Sul).

políticas coordenado pela Profª. Drª. Eniceia Mendes é a segunda fase de pesquisa, sendo a primeira direcionada a análise das SRMs em escolas públicas, que se iniciou em 2010 e terminou em 2016, essa primeira fase gerou os resultados com os quais tive contato ao iniciar meus trabalhos como bolsista do NEES, na UNIFESSPA, enquanto cursava a graduação no Pará.

No âmbito do estado do Paraná a Prof.ª. Laura vem desenvolvendo o estudo intitulado: *Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais do Estado do Paraná*[4]. É neste contexto que surge a proposta para a presente dissertação. Dentro da pesquisa coordenada pela professora Laura, passamos a construir a proposta de estudo da qual este trabalho é resultante, e será detalhada no decorrer do texto. Escolhemos como tema de pesquisa a análise das políticas de inclusão educacional no contexto público municipal de Marabá no estado do Pará. Esta análise será realizada a partir da contribuição de professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e gestores de escolas públicas, avaliando, assim, a inclusão educacional no contexto municipal, tendo como recorte a inclusão escolar dos/das estudantes com deficiência intelectual (DI).

Desde 2019, ano em que fui inserida na pesquisa, os avanços nos estudos liderados pela professora Eniceia têm sido consideráveis. Iniciamos com reuniões via plataformas digitais, com todos os membros envolvidos na pesquisa, nas quais fomos apresentados à situação atual do estudo que já estava em andamento e expostos aos novos rumos que deveríamos tomar. Neste primeiro momento, a inserção no ambiente de pesquisa foi essencial para a compreensão de toda a extensão e importância deste trabalho. Após participar das discussões sobre a inclusão educacional em todo país, debatemos sobre os melhores meios de avaliação das políticas, de modo que as professoras, gestores e alunos envolvidos tivessem mais facilidade e precisão em suas respostas. Os questionários já elaborados passaram por constantes reformulações de modo que atendessem às especificidades de cada região. A cada reunião a minha compreensão da extensão do projeto se tornava mais evidente e, por

[4] A pesquisa conta com o apoio de estudantes de graduação, mestrado e doutorado, orientandos da professora Laura.

sua vez, traçávamos novas delimitações para o desenvolvimento da minha contribuição ao estudo em larga escala.

Embora a pesquisa coordenada pela professora Laura se desenvolva no contexto paranaense, discutimos sobre as possibilidades de desenvolvimento do estudo no estado do Pará. Após debatermos e analisarmos as condições de realização do estudo, concluímos que seria mais viável o desenvolvimento da investigação em solo nortista, mais precisamente em Marabá, no sudeste paraense, uma vez que já estou familiarizada com a realidade educacional do local por ser minha cidade natal, fato importante dado o atual contexto pandêmico que impede a minha aproximação da realidade escolar sulista. No norte do país esta pesquisa não se dará de forma solitária, visto que as universidades nortistas UFRA[5] e UNIFESSPA[6] desde a pesquisa em rede iniciada em 2010, vem contribuindo para o estudo pesquisando e avaliando a inclusão escolar de alunos com deficiência no norte brasileiro, estudos com os quais contribuiremos com esta pesquisa.

Outro fator importante para o desenvolvimento desta pesquisa em solo paraense, dá se ao fato da escassez de produções locais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Após a tomada de decisão quanto ao local de pesquisa, fizemos uma busca acerca das produções locais sobre o tema, no entanto, os resultados foram escassos, uma vez que embora haja a vasta produção de estudos voltados para a inclusão escolar no país, poucos se concentram na região norte ou no município estudado, e uma quantidade menor ainda tem como recorte a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Assim o estudo que desenvolvemos agora, contribui para as pesquisas nortistas com recorte na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

---

[5] Universidade Federal Rural da Amazônia
[6] Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

2 INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão do universo no qual a pesquisa está inserida, apresentaremos aspectos da trajetória do projeto do qual emana, o que também colabora para justificar sua importância no contexto das propostas, ditas inclusivas, que se colocam no cenário da Educação Básica para os estudantes considerados público-alvo da educação especial.

Desta feita, se faz necessário discorrer sobre o Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns[7] - (ONEESP)[8], que se deu entre em 2010 e 2016. Este observatório realizou uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs), decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008. O objetivo maior foi analisar em que medida, as SRMs apoiavam a escolarização de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento[9] e altas habilidades/superdotação e, por conseguinte, os limites e possibilidades que essas salas poderiam oferecer.

Para responder as questões levantadas nesta primeira etapa de pesquisa, foi necessário a colaboração de 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, estes pesquisadores participaram da pesquisa em rede representando 22 universidades públicas que estavam inseridas em 18 programas de pós-graduação. A pesquisa em rede se deu, por meio da metodologia de pesquisa colaborativa. Após organizar os trâmites éticos e os contatos necessários, que foram realizados pelas(os)

---

[7] Termo historicamente utilizado pela área da educação especial, quando se quer expressar o lócus das escolas especiais, não faz parte do universo pesquisado.

[8] O Oneesp, financiado pela CAPES e coordenado pela Prof.ª Enicéia Mendes da UFSCar, reuniu pesquisadores de todo o país da área de educação especial, tornando-se a rede de pesquisa que mais contribui para acompanhamento da implantação e organização do trabalho pedagógico das SRMs. Basicamente o projeto enfocou três eixos para avaliar a política de inclusão escolar: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho); b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM, e c) a organização e o funcionamento das SRM. Os dados sobre este observatório encontram-se no seguinte endereço: http://www.oneesp.ufscar.br.

[9] Este termo foi substituído por Transtorno do Espectro do Autismo no DMS5 e evidenciado a partir da Lei Nº 12.764 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112/ 1990.

pesquisadoras(es) nas diferentes regiões do Brasil, houve a devolutiva das respostas do questionário estruturado pelas(os) pesquisadoras(es), que teve o retorno de 1.202 questionários preenchidos por profissionais responsáveis pelas SRMs. Na sequência, as(os) pesquisadoras(es) organizaram uma entrevista que foi aplicada por meio da metodologia do grupo focal com as (os) professoras (es) que responderam ao questionário das 20 unidades federadas[10].

Segundo Mendes, Tannus-Valadão e D'Affonseca (2016), o resultado dos estudos do ONESSP entre 2010 - 2016, se deu pela publicação de 1.073 produtos, dentre publicações de trabalhos "em eventos (589 publicações, equivalente a 55% das produções), seguido pela publicação de capítulos de livros (271 ou 25%), livros (76 ou 7%), artigos (113 ou 10,5%) e apostilas (24 ou 2,5%)." (MENDES, TANNÚS-VALADÃO, D'AFFONSECA, 2016 p.17)

Os resultados concernentes aos eixos temáticos trabalhados pela pesquisa da ONEESP apontam, de forma resumida, que a avaliação educacional de estudantes público da educação especial, ainda é ponto que gera muito desconforto para os professores da escola. Muitas foram as dúvidas e incertezas com relação à identificação desses estudantes, como planejar e avaliar seu ensino e como a escola poderia acompanhar seu desempenho e processo de inclusão. (MENDES; CIA; D'AFFONSECA, 2015).

No que se refere ao eixo temático pesquisado junto as (aos) professoras (es) das SRMs, enfocou-se: seu perfil, sua formação inicial, suas necessidades de formação continuada para assumir uma prática advinda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (2008). Foi possível concluir que, tanto a questão da quantidade de professoras (es) especializadas (os) disponíveis nos diferentes contextos nacionais, assim como a qualidade da formação que lhes foi proporcionada são aspectos problemáticos. Os achados da pesquisa apontavam que a maioria não possuía formação para trabalhar com esses estudantes, pois nem sua formação inicial, nem tampouco sua formação continuada ofereceu padrões mínimos de espaços de formação, o que demostrava as

[10] A professora Laura Ceretta Moreira da UFPR representou o Paraná, realizando a pesquisa na rede municipal de Pinhais.

fragilidades na concretização prática da atual política de educação especial brasileira (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Por sua vez, os dados do terceiro eixo temático indicaram que, apesar do direito ao atendimento educacional especializado (AEE) estar garantido na letra da lei, de fato, a maioria desses estudantes ainda permanece exclusivamente em classes comuns, ou seja, não frequentam as SRMs. Constatou-se, ainda, que há predominância no atendimento para estudantes identificados com deficiência intelectual (DI) que frequentam majoritariamente as turmas de Ensino Fundamental. Sobre a organização e o funcionamento do AEE nas SRMs verificou-se que suas práticas são muito variadas e dependem da compreensão que as(os) professoras (es) possuem dessa modalidade de atendimento, ou seja, das SRMs. De maneira geral, esse atendimento não consegue responder, durante uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em sua maioria, chegavam à escola somente aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Obviamente, o aprofundamento dessas conclusões pode ser encontrado em vasta literatura publicada pelo grupo de pesquisadoras do ONEESP[11], o breve quadro que foi exposto neste momento objetiva demonstrar uma das grandes fragilidades que o sistema educacional, dito inclusivo, apresenta seja pelo seu caráter complementar (no caso de estudantes com deficiência e, muitas vezes, aqueles que apresentam TEA[12]) ou suplementar (no caso de estudantes com AH/S[13]) do atendimento educacional especializado, pela única via apontada pela PNEEPI (2008).

Evidenciadas essas fragilidades e insuficiências, as conclusões dos estudos apresentados apontaram para a necessidade de avançar na sistematização de informações e monitoramento de políticas municipais ditas de inclusão educacional. Para tanto, é determinante que as tomadas de decisões sejam sedimentadas pela avaliação e monitoramento do desempenho das políticas públicas adotadas para o

---

[11] No relatório 4 do ONEESP enviado à Capes, por meio do seguinte endereço (http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4/view), existe a indicação de mais 200 publicações realizadas pelo grupo de pesquisadores entre 2010 a 2015.

[12] Transtorno do espectro autista.

[13] Altas habilidades/Superdotação

alunado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva à Educação Especial. (MENDES, TANNUS-VALADÃO, D'AFFONSECA, 2016).

No Brasil, a garantia do direito à educação é tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais, mas a despeito do esforço de todas as instâncias, os resultados da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não garantiram ainda o direito à educação dos (as) estudantes da educação especial no país. A prova disso está na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que estabelece para essa modalidade de ensino, a necessidade de universalizar o acesso à Educação Básica, portanto, na faixa de escolaridade obrigatória (dos quatro aos 17 anos) e a garantia do acesso ao AEE, ofertado preferencialmente nas SRM de escolas comuns. É importante nesta questão da universalização da educação, olhar com cuidado como esta garantia de direito se dá na prática, compreender, portanto, que a garantia de acesso à educação não é cumprimento desta meta estabelecida pelo governo, uma vez que só o acesso sem condições de permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência não se caracteriza como inclusão escolar, logo o direito de educação para todos não é efetivado.

Destarte, o estudo da avaliação de políticas tomadas como inclusivas, também está alicerçado ao que se estabelece a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao evidenciar a necessidade de avaliação e acompanhamento das políticas nacionais de educação, na Meta 4, mais especificamente das estratégias 4.9, que visa o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2014). Não há como deixar de evidenciar o quanto o PNE (2014-2024) tem sido negligenciado pelo atual governo e a urgência de concentrarmos esforços para refletir sobre as metas e estratégias, neste sentido, a pesquisa precisa ser considerada como um importante caminho.

Em 2016, com o intuito de dar continuidade ao grande potencial dos estudos em rede colaborativa organizados no período de vigência da ONEESP, a Prof.ª Enicéia Mendes apresentou à FAPESP o projeto: "A avaliação da qualidade da

Educação Especial no âmbito da Educação Básica", que construiu inúmeras ferramentas de avaliação na forma de questionários, acerca da política de Educação Especial no Brasil, para acompanhamento da meta 4 do PNE. Os resultados do referido projeto apontam para necessidade de os instrumentos produzidos serem testados, aperfeiçoados e aplicados em diferentes contextos educacionais, para que, de um lado, tenham o potencial de ampliar a validação de seu conteúdo e de outro, a potencialidade de construir conhecimento sobre a educação dos estudantes da educação especial.

Posto isto, em fins de 2018 parte do grupo de pesquisadoras do ONEESP, se reúne para dar continuidade aos estudos de forma colaborativa. Dessa feita, ocorre a aprovação pela via da chamada MCTIC/CNPq nº28/2018 do projeto[14]: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais. Esta pesquisa está em andamento e se constituiu como um estudo em rede, com representação de pesquisadores das cinco regiões do Brasil[15]. Nesse cenário, a representação da Região Sul se dá por professoras, mestrandas e doutorandas no PPGE/UFPR.[16]

Na coordenação da pesquisa em âmbito estadual, a professora Dr.ª Laura Ceretta Moreira desenvolve a pesquisa: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais do Estado do Paraná. Auxiliada por seus orientandos de mestrado e doutorado, a professora/pesquisadora coordena e desenvolve o estudo em solo paranaense, todas as contribuições são interligadas às demais oriundas dos outros estados, a fim de somar na avaliação de forma nacional. Esta pesquisa, no entanto, se desenvolveu em solo nortista, especificamente no estado do Pará com a contribuição de professoras de salas de recursos do município. Desta feita a pesquisa contribui com os pesquisadores participantes do projeto em rede que atuam na região norte, nos entrelaçamos em rede de contribuição com a professora Drª. Lucélia Rabelo, que

---

[14] Projeto coordenado pela Prof.ª Eniceia Mendes.

[15] O grupo reúne pesquisadoras das seguintes universidades, na Região Sudeste, a UFSCar; na Região Sul, a UFPR; na Região Centro-oeste, a UFG; na Região Norte, a UNIFESSPA e UFRA) e na Região Nordeste, a UFPI.

[16] Grupo formado pelas professoras Laura Ceretta Moreira e Iasmin Boeuri; as mestrandas Laiane Ferreira e as doutorandas Cleuza Kuhn, Shirley A. Santos e Nayra S. de Oliveira Martins.

representa no estudo em rede a UNIFESSPA, localizada em Marabá, município por nós estudado.

Após a compreensão do processo de estudo que interliga as regiões do Brasil a fim de obter dados somatórios em níveis que representam uma escala nacional, iniciamos a construção e delineamento da pesquisa realizada para esta dissertação, pois dado o contexto de estudo, as possibilidades são inúmeras. Diante da vasta rede de contribuição, no grupo de estudo geral estamos aperfeiçoamos instrumentos na forma de questionário e entrevista, que oferecem a possibilidade de pesquisar o *desenvolvimento de processo de inclusão escolar em contextos municipais*, a partir das visões de professoras das classes comuns, das professoras das SRMs, da equipe gestora, dos TILS (tradutores intérpretes da língua de sinais), da família e das (dos) estudantes, público da educação especial. De igual forma, o estudo também permitiu que se eleja um dos grupos de estudantes, considerado público da educação especial (estudantes com deficiência visual, surdos e surdas, com deficiência auditiva, com deficiência física, intelectual, múltiplas, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação).

Frente a esta riqueza de possibilidades, traçamos o objetivo geral do projeto de dissertação enquadrado a partir da seguinte delimitação: Analisar as políticas públicas de inclusão educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado no município de Marabá - PA, na área de deficiência intelectual. Esta trajetória de compreensão foi balizada pelo refinamento de dois instrumentos: o primeiro, o questionário direcionado as professoras especializadas que atuam em SRMs, revisado e aprovado pelo grupo de estudos organizado pela professora Drª Eniceia Mendes e se centra em inúmeros eixos de análise[17], que visam dar um quadro de referência que subsidie a avaliação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, no que se refere ao contexto da prática vivenciada por professoras (es) que atuem com estudantes com DI nas SRMs. O segundo instrumento será a entrevista aplicada à gestão municipal do Departamento de Educação Especial do município de Marabá.

---

[17] Aspectos que serão evidenciados no decorrer deste projeto.

Deste modo, o problema de pesquisa se apresenta, por meio do seguinte questionamento: De acordo com a meta 4 do PNE, como a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva está se efetivando para estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental em Marabá/PA?

A partir do objetivo geral e do questionamento apresentado, delimitamos os objetivos específicos:

- Analisar as políticas de educação especial que regem a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas do município de Marabá.
- Investigar a eficácia das políticas de inclusão educacional no município de Marabá para alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental.
- Como no contexto da prática se dá a universalização da inclusão para alunos com deficiência intelectual no município estudado.

Para responder o questionamento levantado e atingir os objetivos propostos foi utilizada a abordagem do ciclo de política (ACP) de Ball e Bowe (1992). A ACP passou por diversas mudanças desde a sua formulação e a mais recente aborda três contextos: o de influência, produção de texto e o de prática no que concerne às políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Para este estudo foram utilizados o contexto de influência e produção de texto, tal como descritos na ACP; o contexto de prática, dada a atual situação do país[18] não foi analisado diretamente nas escolas, mas sim por meio da ótica das professoras e gestora participantes da pesquisa, mediante o questionário enviado, por e-mail e através de aplicativos de mensagens online, por entrevista realizada e pelas publicações acerca do tema.

Os meios metodológicos e aporte teórico utilizados, foram escolhidos por atenderem melhor às exigências da pesquisa, a saber: a pesquisa qualitativa, análise do ciclo de políticas já mencionado; e entrevista semiestruturada e questionário disponibilizados em plataforma online, direcionados as professoras de sala de recursos. Para estudar e avaliar políticas se sobressai a análise do conteúdo dos

[18] Devido ao COVID-19 as escolas encontram-se fechadas para evitar contaminação em decorrência da aglomeração.

documentos oficiais, uma tarefa que não deve desconsiderar os textos e os contextos que permeiam a produção e efetivação destas.

Expostas tais informações acerca da construção desta pesquisa, a presente dissertação foi estruturada a partir das seguintes seções. A primeira seção, a apresentação, expõe minha trajetória acadêmica e os caminhos trilhados até este momento de pesquisa.

A segunda seção expõe o projeto do qual essa dissertação é fruto, a fim de situar o leitor no contexto de produção. É nesta seção inicial que apresentamos objetivos e justificativa para o desenvolvimento deste estudo e, de forma mais sucinta, são expostos os caminhos metodológicos a serem trilhados.

A terceira seção apresenta o ciclo de políticas enquanto caminho metodológico, evidenciando seus enlaces com os/as instrumentos e ferramentas de pesquisa. É neste capítulo que destacamos os sujeitos e lócus da pesquisa e apresentamos, de forma mais detalhada, a metodologia de pesquisa deste trabalho.

A quarta seção traz uma contextualização do direito à educação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva, apresentando-a em dois pontos, sendo o primeiro, o direito do estudante com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva em âmbito nacional, estadual e municipal e, o segundo, uma abordagem ao primeiro e segundo contextos do ciclo de políticas, que referem-se ao contexto de influência e de produção de texto, respectivamente, e a como estes agem na construção da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Na quinta seção apresentamos um parecer dos processos de análise das políticas de inclusão educacional através de um diálogo com a produção acadêmica, e a análise da política inclusiva na prática escolar por meio das respostas de professoras atuantes em SRMs no município de Marabá, bem como a análise da entrevista com a Gestora do Departamento de Educação Especial municipal, estas participantes contribuíram com a pesquisa através de suas participações no questionário e entrevista a elas direcionada.

A sétima e última seção aduz as considerações finais acerca desta pesquisa, expondo os resultados e propostas para novos estudos. A seguir, relacionam-se as referências utilizadas e os apêndices com o material utilizado.

3 O CICLO DE POLÍTICAS ENQUANTO CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este estudo avaliou as políticas educacionais de perspectiva inclusiva, sobretudo, aquelas que se efetivam para o estudante com deficiência intelectual, por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento de instrumentos de análise que permitam conhecer os fatores que influenciam a realidade escolar e, por conseguinte, o contexto da prática das professoras especializadas que atuam com esses estudantes nas SRMs. Esse itinerário nos permite afirmar que o caráter qualitativo é o eixo norteador deste estudo.

O foco da pesquisa qualitativa está no processo, estudar a história do que acontece, investigando o porquê do acontecimento, desde as interações até aquilo que está exposto. A pesquisa qualitativa, principalmente na educação, não tem como foco apenas a retirada de informações do ambiente investigado, mas, a contribuição para o desenvolvimento do objeto de estudo e dos participantes da pesquisa (ZANETTE, 2017). Compreendendo este fato, a pesquisa tem como objetivo compreender os contextos por trás de cada política, assim para entender o tema da análise de políticas educacionais inclusivas nas suas diversas nuances, optamos pela Abordagem Do Ciclo De Políticas (ACP).

O caminho metodológico a partir do ACP se constitui como um instrumento analítico com condições de compreender e avaliar as trajetórias das políticas educacionais, mais especificamente aquelas ligadas à educação especial na perspectiva inclusiva tanto nas instâncias global (macro) e local (micro).

Segundo Prieto (2008), as políticas globais influenciam as decisões e contextos locais em diferentes âmbitos, dessa forma, esses contextos precisam ser compreendidos, estudados e previstos pelas políticas globais. Assim, é essencial considerar tanto os fatores que influenciam a elaboração das políticas globais, quanto sua materialização, os quais permeiam no âmbito municipal, no cerne das escolas.

De igual forma, Mainardes (2009) também destaca haver no processo de formulação de políticas influências de âmbitos globais e nacionais. Entretanto, essa influência não é linear, tendo em vista que as instâncias (global e local) se interpenetram e se contaminam, de modo que: “[...] as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa e de diferentes

interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais". (PRIETO, 2010, p. 77).

Ball (1990) aponta para a necessidade de utilização de uma "caixa de ferramentas" de diversas teorias e conceitos para compreender a complexidade, o significado e a avalição das políticas e práticas educacionais, sendo necessária a utilização de diferentes técnicas e abordagens.

Diante do referencial analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Ball e Bowe (1992), a qual enfatiza a importância dos processos micropolíticos, bem como, das ações dos profissionais que lidam diretamente com as políticas, e no caso, levando em consideração também a opinião dos usuários dessas políticas, entendemos que o caminho da ACP poderá colaborar enormemente com os objetivos deste estudo.

Passamos, neste momento, a contextualizar a abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para que seja melhor compreendida em nosso estudo. Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e vem sendo utilizada como um referencial para a análise de políticas em todo o mundo, tendo seu uso no Brasil datado de 1999, aparecendo em trabalhos publicados já em 2000. Em 2006, com um trabalho publicado em português, o pesquisador Jefferson Mainardes difunde a ACP, apresentando uma versão dela em português e questionamentos afins que poderiam orientar os pesquisadores da área. (MAINARDES, 2017).

Por ser um campo de estudo relativamente novo no Brasil, a ACP tem muito a contribuir com as pesquisas acerca de políticas educacionais, pois se trata de uma metodologia de estudo dessas políticas de forma aprofundada, desvendando cada camada a ela pertencente. Deste modo, a ACP compreende que as políticas não possuem um fim em si mesmas, mas, transcorrem por diversos âmbitos e são perpassadas por diversas influências, que as modificam e fazem modificar conceitos, alterando, por consequência, o meio social para o qual é direcionada.

Ao iniciarem os estudos sobre políticas, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) optaram por uma caracterização da política em três facetas distintas, as quais são consideradas também arenas políticas que foram denominadas de eixos cruciais de análise, a saber: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta refere-se à Política oficial, desejada por aqueles que a propuseram, sejam estes de grupos políticos ou grupos sociais. A segunda faceta proposta foi a política de fato,

esta, se refere àquela expressa nos textos, deste modo, a política documentada. Assim, corresponde ao resultado da política proposta modificada para publicação através de decretos, leis, entre outros. Por fim, a política em uso diz respeito às práticas institucionais a fim de garantir a implementação da política em questão pelos profissionais que trabalham com ela. (MAINARDES, 2006).

Esta concepção apresentada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) foi inicial, deixada de lado pelos próprios autores. Após diversas reformulações, Ball (1994) propõe analisar a política em diferentes contextos não lineares que são: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Para o autor, esses dois últimos contextos não estão isolados, uma vez que, o contexto dos resultados, em grande parte, é uma extensão do próprio contexto da prática e o contexto da estratégia política é uma extensão do contexto de influência. Todavia, nesta pesquisa, trabalharemos com os três primeiros contextos, tendo em vista que os cinco demandariam um estudo de cunho mais longitudinal, não apropriado para uma pesquisa de mestrado, devido ao período de dois anos de estudo.

Assim, compreendendo as políticas como arena de diversas disputas de interesses, passaremos a abordar os três contextos de análise de políticas, sendo estes: o contexto de influências, o contexto de produção do texto da política e o contexto de prática, este último, dada a impossibilidade de análise presencial nas escolas, será feito a partir da ótica dos atores participantes da pesquisa. Estes contextos estão interligados e não apresentam uma linearidade ou linha temporal, cada um se constitui como arenas, lugares e grupos, se envolvendo em embates, disputas e interesses. (MAINARDES, 2006).

O primeiro contexto, o das influências, é onde as políticas públicas são geradas e seus discursos são construídos através de debates, fazendo deste contexto arena de diversos grupos que trabalham para a construção das políticas visando seus interesses. É nesta construção de discursos que os embates acerca das significações das políticas que estão sendo construídas acontecem, bem como a definição e significação dos conceitos em debates, um exemplo, pode ser o conceito de inclusão educacional, definido este, determina-se o que incluir a partir do conceito exposto na política em construção e o que se quer alcançar com essa inclusão educacional.

É neste contexto de legitimação de conceitos que atuam, tanto o lado partidário político na produção do texto das políticas, quanto grupos sociais e representantes do público-alvo da política em construção. Não se pode negar as influências globais na construção da política, pois estas, agora bem mais disseminadas através de canais e mídias sociais, geram grande impacto sobre pensamentos e ideias e os tornam circulantes, de modo a diversas propostas políticas serem disseminadas por meio destas redes midiáticas e sociais, apresentando soluções e meios de se executar a proposta da política. Neste grande mercado de ideias e disseminação de conceitos, ainda atuam os centros universitários, com seus acadêmicos e pesquisadores contribuindo neste contexto de influências, disseminando através de performances diversas, suas ideias e significações de conceitos.

Estabelece-se, deste modo, uma disputa de interesses de quem faz a política e de quem é atingido por ela, cada lado tentando favorecer o resultado para suas ambições. É importante lembrar que, além dos sujeitos que atuam diretamente na construção das políticas e dos conceitos, existem ainda os fatores não humanos, como o contexto histórico no qual a política está sendo construída, bem como as políticas antecedentes. Todos estes fatores contribuem para a construção da política e são considerados influências nos discursos que esta apresenta.

Mainardes (2017) chama a atenção para a dificuldade na análise do contexto de influências das políticas públicas, por se tratar de um trabalho minucioso que requer a exploração dos fatores de influência na construção da política, que como já citados, consistem no fator humano e histórico documental. Por tudo isso, esta análise dos fatores de influências acaba se tornando muito descritiva e o autor convida à prática do exercício de síntese, deste modo, se evita fazer a repetição do que outros pesquisadores já publicaram, procurando evidenciar novas descobertas.

O segundo contexto destacado por Ball é a produção de texto das políticas, o qual tem relação direta com o contexto de influência. À medida que o primeiro está ligado às ideias de grupos específicos e diversos, a produção de texto atende em suma aos interesses do público mais geral. (MAINARDES, 2006).

Deste modo, o texto é a própria política, sendo possível, portanto, encontrar nele as influências prevalecentes no período de construção da política. A produção de texto diz muito sobre quais influências são dominantes, nele estão expressas vozes de alguns

e o silenciamento de outros, tais condições precisamente pensadas para os fins desejáveis de quem produz a política em questão.

Os textos políticos podem estar em forma de política documental como leis, decretos e outros documentos semelhantes, ou podem se apresentar informalmente como publicações ou vídeos oficiais, atendendo de forma mais eficiente e adequada as necessidades que se apresentam no momento. Intencionalmente, toda publicação oficial, seja ela formal ou informal, exerce influência sobre a produção de texto de uma política, podendo servir como um sutil meio de indução das massas para prevalência do que se pretende com a política em construção, entendendo que a palavra não é neutra, e o uso dela é sempre intencional a fim de provar um ponto ou direcionar o ouvinte ou leitor ao que se deseja.

É importante destacar que nem sempre os textos apresentados são claros e concisos, na maioria das vezes, estes são passíveis de interpretações diversas. Tais textos não se encerram em sua produção e passam por processos diversos e se tornam arena de mais disputas de grupos políticos, que tentam cada um, à sua maneira, controlar os significados expressos na política em produção (MAINARDES, 2006). Deste modo não se pode negar a importância deste processo, à medida que carrega em si tantas representações e sua publicação causa um impacto significativo trazendo consequências reais ao público à qual a política é direcionada. Tais impactos são vivenciados no terceiro contexto, o contexto da prática da política em questão.

Os dois primeiros contextos (da influência e do texto) serão de forma mais específica trabalhados na seção 3 desta dissertação, visto que, para tratar do direito à educação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva, será necessário trazer o contexto de influência na construção das políticas de educação especial de cunho inclusivo, que se caracterizam, tanto no cenário internacional como nacional, a partir da década de 1990. De igual forma, o contexto da produção do texto oferecerá condições de analisar e dissertar de forma mais efetiva acerca do direito de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva.

O contexto da prática é a arena na qual as políticas são colocadas em ação, é neste contexto que, em definição, se executam as propostas contidas nas políticas apresentadas. A política no contexto da prática fica, portanto, sujeita aos executores desta, nos casos de políticas de educação, os professores e gestores educacionais são

aqueles que as executam, estando, deste modo, sujeita a interpretação destes sujeitos e demais profissionais da área.

É nesta conjuntura que a política pode sofrer ressignificações e mudanças significativas a depender da interpretação de quem faz a leitura, deste modo, ela sofre transformações interpretativas apresentando mudanças que atendem com melhor qualidade e soluções mais adequadas aos problemas do ambiente para onde esta política se direciona. Deste modo, entende-se que as políticas no contexto da prática não são simplesmente passíveis à implementação, podendo neste contexto serem recriadas.

Cada sujeito tem em si suas histórias e vivências, suas ideologias, e cada um destes fatores afeta significativamente como este sujeito vê o mundo ao seu redor e, por conseguinte, como este o interpreta, não é diferente na interpretação de um texto que este sujeito faz. Professores, por exemplo, trazem consigo suas experiências de anos trabalhando no meio educacional, e estas experimentações trazidas pela carreira permite-lhes olhar para as novas políticas e de acordo com suas vivências distinguir que vozes no contexto de influência foram consideradas legítimas e se fazem presentes no texto publicado.

Enxergando a política como um discurso e não apenas como um texto, tornam-se evidentes as influências presentes em cada frase publicada, uma vez que uma política se torna uma base do que é a verdade. Destarte, a política como texto e a política como discurso são dois conceitos que se complementam “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.” (MAINARDES, 2006 p.54). Deste modo, o texto de uma política vai muito além do que nele está impresso, carrega em si os discursos permeados pela história e as influências de sua criação.

Assim, é possível entender que a abordagem do ciclo de políticas é capaz de compreender as singularidades deste processo da participação de diversos grupos de sujeitos em cada política, essa participação, já evidenciada, é de suma importância para entender os processos políticos em suas particularidades. Desta feita, quando relacionado ao objeto de estudo deste trabalho, reafirma-se a importância da participação das professoras das SRMs, a fim de avaliar as políticas de educação inclusiva no contexto da prática escolar do município de Marabá.

3.1 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1.1 O Questionário como Instrumento de Análise de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Com o objetivo de contribuir com mais informações sobre o tema em estudo, escolhemos a utilização do instrumento de pesquisa questionário. Os questionários foram previamente elaborados pela equipe de estudo: A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica. Estes questionários são estruturados com questões fechadas, direcionados a todos os profissionais atuantes na educação exceto ex-funcionários das secretarias de educação, bem como questionários direcionados à família e ao aluno.

Esses instrumentos construídos na primeira etapa do projeto passaram por uma revisão nesta segunda etapa, a fim de reavaliar os eixos da pesquisa mais ampla[19]. Essa reavaliação ocorreu nas reuniões online e contou com a participação de todos os pesquisadores envolvidos.

Para este estudo desenvolvido no município de Marabá, fizemos uso do Questionário De Avaliação Da Política De Inclusão Escolar: Professor Especializado (QUAPOIE). O questionário é estruturado com questões fechadas e são tal como o nome alude, direcionados aos professores especializados, aqui delimitado aos profissionais que atuam nas SRMs. No caso específico desta pesquisa, a participação é inteiramente de professoras[20].

Cada pesquisador teve autonomia para realizar alterações de acordo com o seu objeto de pesquisa a partir do questionário padrão elaborado pela equipe do projeto

---

[19] Refiro-me à pesquisa em escala nacional: Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas, coordenada pela professora Eniceia Mendes. Dentro desta está a pesquisa da professora Laura Ceretta com o título: Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do estado do Paraná. Os questionários serão analisados para uso em escala nacional e estadual dentro das duas pesquisas citadas e utilizados por todos os participantes. A pesquisa que desenvolvemos em conjunto, eu e minha orientadora, versa a análise de políticas delimitada a Curitiba e faremos uso apenas do questionário direcionado ao professor de sala de recursos, mas, fizemos a revisão em conjunto, de todos os questionários para fins de contribuição com o trabalho colaborativo, no entanto, abordaremos com mais ênfase ao longo do texto os aspectos concernentes à pesquisa delimitada a Curitiba.

[20] Utilizamos o termo feminino pois todas as participantes da pesquisa são mulheres, fato ocasionado pela atuação na área da educação especial, no município, ser majoritariamente de mulheres.

nacional, deste modo, neste estudo no qual utilizaremos o Questionário De Avaliação Da Política De Inclusão Escolar: Professor Especializado (QUAPOIE)[21], realizamos as mudanças concernentes ao foco do estudo, ou seja, aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), acrescentando algumas questões específicas a fim de obter dados direcionados ao tema e alteramos questões que não correspondiam a realidade do município paraense.

Vieira (2009 p.15) define que o "questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema." Essas questões são direcionadas aos respondentes e, após retorno, são quantificadas em dados para estudos posteriores. A autora ressalta as dificuldades deste instrumento de pesquisa, que deve ser direto e conciso para ter melhor retorno dos respondentes. As dificuldades podem ser encontradas em perguntas não muito claras, ou até mesmo na quantidade de perguntas postas. Se um questionário é muito longo ou denso pode não ter tanta aceitação por parte dos respondentes, por isso, sua elaboração deve levar em consideração as subjetividades de cada participante, a fim de não se tornar um fardo indesejado para quem este estiver sendo direcionado.

Devido à pandemia, o questionário selecionado foi enviado por e-mail e por meio de links em aplicativo de mensagens opara as professoras colaboradoras. Este já era um método de utilização pré-determinado para não ir diretamente de encontro às rotinas dos participantes, agora no atual cenário pandêmico, este meio se consolida como a melhor alternativa viável. O envio do questionário desta forma, tem suas desvantagens em relação à ausência de respostas, no entanto, uma das vantagens é que o respondente pode escolher o melhor horário de sua rotina para respondê-lo, tem autonomia de fazê-lo sem a pressão, caso este fosse aplicado presencialmente com um entrevistador, por exemplo (VIEIRA, 2009). Deste modo, sem a influência do entrevistador, os resultados podem ser mais satisfatórios, se considerarmos que o respondente tem a liberdade de pensar e analisar cada pergunta no seu tempo.

Dado o exposto até aqui, utilizamos o Questionário De Avaliação Da Política De Inclusão Escolar: Professor Especializado (QUAPOIE), o referido questionário sofreu alterações a fim de se adequar ao objeto deste estudo. Para compreensão do leitor,

---

[21] Apêndice 01

expomos abaixo no quadro a divisão de temas direcionado ao professor especializado atuante em SRMs:

QUADRO 1 - ASSUNTOS ABORDADOS NO QUESTIONÁRIO

PNE - META 4	REFERENTE À	ASSUNTO
Serviços especializados	PERFIL DO PROFESSOR	Formação
		Atuação
		Condições de trabalho
Acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado	PERFIL DO ALUNO	Identificação
		Suportes pedagógicos
		Suportes pessoais
		Interações
Sistema educacional inclusivo	ESCOLA	Cultura escolar
		Planejamentos
		Prática pedagógica
		Inclusão
		Parcerias e apoio
A visão do professor	AUTOAVALIAÇÃO	Trabalho docente
		Prática docente
		Necessidades discentes
		Tecnologias assistivas

Fonte: Elaborado pela autora

Todos estes temas foram discutidos através de questões objetivas relacionadas a cada um deles, buscando de forma quantitativa os dados acerca da inclusão no município estudado.

Após o envio do questionário, obtivemos o retorno de 16 professoras atuantes no município em SRMs. As respostas foram quantificadas e serão exploradas ao longo desta pesquisa, de modo a dialogar com as produções acadêmicas locais, traçando o perfil da inclusão escolar municipal, por meio de estudos anteriores e os resultados obtidos por esta pesquisa.

3.1.2 A Entrevista como Instrumento de Análise de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

O segundo instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada que, segundo as palavras de Triviños (2010), é

> [...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p. 146).

Este método de pesquisa, segundo o autor, é eficaz para coleta de dados, uma vez que o entrevistado se sente livre para discorrer sobre o assunto em pauta sem as restrições que o questionário, por exemplo, pode oferecer. A escolha da entrevista como método de pesquisa deve-se à necessidade de uma exploração mais detalhada do ato de incluir no município estudado, visão essa que poderá contribuir, de maneira significativa, para a compreensão do processo de inclusão nas escolas públicas.

A entrevista semiestruturada foi direcionada à Gestão Municipal de Educação Especial, o roteiro de entrevista elaborado por Joslin[22] (2018) serviu como base. O roteiro elaborado pela autora contempla pontos importantes de estudo a qual esta pesquisa busca responder, assim após o estudo do instrumento da autora, o processo de criação para o roteiro de entrevista direcionado a gestão municipal da educação especial em Marabá foi delimitado. A entrevista se centra em traçar um perfil da equipe atuante no Departamento de Educação Especial do município, caracterização do alunado público-alvo da educação especial presente na rede municipal de ensino e caracterização das políticas municipais de educação especial e inclusão.

---

[22] Joslin (2018) aplicou o Roteiro De Entrevista Com Membros Do Centro Municipal De Atendimento Educacional Especializado – CMAEE (Gestão 2013/2016 E 2017/2010) em Ponta Grossa – PR.

3.2 OS ATORES E O LÓCUS DA PESQUISA

Foram convidados a participar desta pesquisa professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que atuam na rede pública de ensino no estado do Pará, especificamente no município de Marabá. Por meio da coordenação do departamento de educação especial os convites foram enviados no grupo de professores das SRMs atuantes na rede de ensino pública de Marabá. 22 professores aceitaram o convite, e responderam ao questionário, no entanto, após discussão acerca do foco de estudo, decidimos optar por trabalhar especificamente com a rede municipal, assim, o número foi reduzido a 16 respostas[23]. O convite foi direcionado também para a gestão atual[24] do Departamento de Educação Especial do município, a fim de proporcionar um panorama mais detalhado da atual configuração da educação inclusiva de Marabá. Estes atores foram contatados por telefone e/ou e-mail e informados sobre os detalhes da pesquisa e sua relevância para a educação especial e inclusão de nosso país.

Os atores mencionados são provenientes de escolas municipais embora algumas escolas estudais do município estudado também possuam SRMs. A escolha de apenas um sistema de ensino deu-se ao fato de que estado e município possuem políticas próprias independentes, e a análise separada destes, demanda mais tempo e profundidade de estudo do que o mestrado possibilita, a fim de compreender os textos e contextos que separam as políticas destes dois sistemas de ensino, assim escolhemos apenas o sistema municipal de ensino com o qual trabalhar, o sistema estadual no entanto não é ignorado ou descartado, mas configura para nós, caminhos para novas pesquisas que podem ser desenvolvidas em outras etapas acadêmicas futuras.

Esta pesquisa está dentro do projeto elaborado pela equipe da UFSCAR e o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, através da Plataforma Brasil.

---

[23] Os dados gerados pelas respostas dos professores da rede estadual de educação serão usados para estudos futuros.

[24] A coordenadora aceitou o convite para participar da pesquisa e cedeu entrevista às autoras, concordamos em usar no texto um nome fictício para se referir a ela.

Serão disponibilizados a todos os participantes da pesquisa Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecimento das dúvidas antes de cada procedimento de coleta de dados, os atores deste estudo possuem autonomia para desistir da pesquisa, durante ou após a coleta de dados, sem danos de relacionamento com o pesquisador.

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados obtidos com este estudo, trabalhamos usando as dimensões de análise da Abordagem do Ciclo de Políticas, a saber, a análise do contexto de influência, análise do contexto da produção de texto e análise do contexto da prática a partir do que for relatado pelos atores de pesquisa.

Estes pontos de análise contêm em si mesmos categorias base de análise, a partir das falas e respostas dos atores de pesquisa. Após coleta dos questionários e entrevistas, as categorias foram formadas a partir das recorrências nas respostas por parte de gestores e professoras. Inicialmente, a análise de políticas também será realizada por meio de categorias e contextos dados pela ACP.

Neste sentido, nosso ponto de partida foi uma tabela com as informações do material analisado, começando pelas políticas de educação especial e inclusão, destacando os pontos convergentes e divergentes destas. Como nesta etapa se trata de políticas públicas e estas sofrem alterações frequentes de conceitos e propostas contidas no texto original, pelos mais diversos motivos, é justamente neste contexto de influências que ocasionam mudanças que estas políticas serão analisadas. A tabela de análise apresenta as mudanças no texto de cada política, a qual permitirá a observação também dos contextos destas, compreendendo o significado e sentido de cada alteração realizada, uma parte fundamental da análise de conteúdo. (FRANCO, 2005).

No que concerne ao instrumento de coleta de dados, do Questionário De Avaliação Da Política De Inclusão Escolar: Professor Especializado (QUAPOIE), foram analisadas as respostas, as quais foram divididas em categorias, de acordo com o determinado nas questões do instrumento, e este foi quantificado para obtenção de dados na pesquisa em rede nacional e analisado separadamente para

compreensão de como ocorre a inclusão de alunos com DEFICIÊNCIA INTELECTUAL na rede de ensino paraense, especificamente no município de Marabá.

4 CONTEXTUALIZANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação e saúde estão garantidos na Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado, assim, a educação de estudantes com deficiência não é exceção à regra, e é reforçado por meio de políticas nacionais, estaduais e municipais. Os muitos contextos que permeiam estas políticas têm influência não só na elaboração delas, como também, um grande impacto na sua aplicação no contexto da prática educativa. Neste capítulo apresentaremos o direito do estudante com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva presente nos textos legais em âmbito nacional e municipal, bem como, o contexto de influência e produção de texto destas políticas de educação especial e inclusão.

4.1 O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DI

Para iniciarmos esta parte do estudo, cabe primeiramente discutirmos brevemente o termo deficiência intelectual. Segundo publicação do MEC, “a deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.” (BRASIL, 2007, p.13). Assim, a deficiência intelectual não se esgota em uma só definição ou uma só condição, seja esta orgânica ou não, pois as opiniões dos profissionais de cada área específica divergem entre si. Abordamos, no entanto, a deficiência de acordo com o proposto pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência[25] que define deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.”

[25] Internalizada à Constituição federal pelo Decreto nº 3.956 de outubro de 2001.

(BRASIL, 2001 p.2). Dessa forma, o proposto pela convenção firma a ideia de que a deficiência não se encerra em si e não se constitui no sujeito, mas no meio social em que ele está inserido, especificamente no que se refere à deficiência intelectual, os diferentes graus de comprometimento da lesão do sujeito determinam os métodos de trabalho para garantir a aprendizagem de estudantes, não o colocando em situação de deficiência em relação a este processo de ensino e aprendizagem.

A escola como espaço de construção de cidadania é também espaço de diversidade e para contemplá-la é preciso a garantia de uma escola inclusiva, pressuposto que é reforçado na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ambos documentos referenciais nas iniciativas com vistas à reforma do sistema educacional brasileiro. A educação especial é entendida na LDBEN 9394/96 como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p.19). Deste modo, a matrícula de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino é assegurada por lei, fato que, por si só, não representa inclusão, uma vez que a igualdade de condições de acesso não significa a permanência deste aluno. A escola precisa ter meios e condições de suprir as necessidades educacionais destes indivíduos, possibilitando-lhes equidade no acesso ao conhecimento.

Determinando no art. 205 a educação como um direito de todos e dever do estado, a CF prevê, ainda, no art. 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Posteriormente, a LDB 9394 prevê aos alunos com deficiência atendimento gratuito “**preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4.º, inciso III, *destaque nosso*). O termo “preferencialmente” utilizado no texto foi muito discutido por pesquisadores da área de educação especial, a desobrigatoriedade óbvia do governo com a inclusão se tornava ainda mais visível por meio do termo utilizado. Esta desobrigação é arquitetada via inserção do setor privado e da chamada da comunidade para ajudar a escola neste processo de inclusão, chamada que se mostra extremamente simpática ao governo federal, transferindo a responsabilidade inclusiva para a comunidade e entidades não governamentais, uma vez que o termo utilizado abre espaço para a

compreensão de a educação de estudantes com deficiência intelectual ocorrer fora da rede regular de ensino, pois embora a política entenda a educação especial como uma modalidade de ensino da escola comum, não garante que esta ocorra nesse espaço (ARELARO, 2003; CARVALHO, 2012; MATISKEI, 2004; SANTOS, 2018, KASSAR, RABELO, OLIVEIRA 2019).

Uma outra visão do termo “preferencialmente” é apresentada por Mendes (2019). Em sua publicação, a autora discorre sobre a cartilha publicada em 2004 pelo Ministério Público Federal (MPF) em parceria com a SEESP, denominada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” e expõe uma outra visão acerca do termo “preferencialmente” tão presente nas políticas de educação especial até então. Em análise, Mendes (2019) descreve que a cartilha em questão altera a direção do foco da palavra, assim, o termo antes entendido “[...] como referência à matrícula em classe comum, foi reinterpretado como um advérbio a ser atribuído ao AEE e não mais para a matrícula em classe comum de escolas regulares que passou a ser defendida como compulsória e não preferencial.” (MENDES, 2019, p.9). Esta visão trazida pelo documento e exposta pela autora não encerra os debates em torno do uso do termo “preferencialmente”, uma vez que o argumento exposto na cartilha ainda não é reproduzido nos documentos oficiais.

É importante ressaltar que em meio a todas as discussões acerca do espaço dado as entidades privadas por meio das políticas de educação especial novas políticas vão se constituindo por meio do governo Lula como explica Kassar, Rabelo e Oliveira (2019), quando expõem que

> No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), anuncia-se uma alteração nesse quadro, quando é proposta a formação de um sistema educacional inclusivo, como política de educação nacional (BRASIL, 2005), em que o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória. (pg. 07)

A CF e a LDB vigente, no entanto, embora tenham sofrido alterações ao longo dos processos de inclusão iniciados a partir dos anos 90, ainda demostram certo distanciamento com esta visão de inclusão. Além do termo já discutido acima, que remete ao distanciamento do governo com a ação de incluir, não traz especificamente a quem a inclusão se destina, e essa ambiguidade presente nos textos trouxe

questionamentos por parte dos pesquisadores da inclusão. As políticas de educação especial publicadas deixavam incertezas quanto ao público a quem eram destinadas, nos textos, a presença constante do termo “necessidades especiais” foi amplamente questionada por ser impreciso e abrangente. O termo não define com exatidão o público-alvo da educação especial, uma vez que necessidades especiais podem ser ou não relacionadas a lesões específicas de sujeitos com deficiência. Mazzotta (2003) chama a atenção para o fato de que toda criança tem necessidades especiais que devem ser atendidas. Quando a política não define a quem se dirige, pode ser a todos ou a ninguém, e esta é uma barreira na execução da política em questão (MAZZOTTA, 2003; GARCIA, 2004; MILLETE; BUENO, 2011).

Em 2013, o artigo 4.º, inciso III da LDB sofre alteração[26] e o público-alvo da educação especial é delimitado, assim, com a alteração passa a vigorar o seguinte texto:

> [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O público-alvo da educação especial nesta nova redação passa a ser definido com mais especificidade, fato que é aprimorado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) do MEC (BRASIL, 2008a), que recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação tenham a garantia de acesso e permanência em escolas comuns. Deste modo, a invisibilização dos sujeitos público-alvo da educação especial, antes presente nos textos legais, é aniquilada com o novo texto que define estes sujeitos de forma mais específica. É importante destacar que a invisibilização desse sujeito não é mero acaso, mas uma atuação racional e proposital a fim de mascarar a exclusão das minorias com dados de uma inclusão seletiva (ARELARO, 2003).

Cabe destacar aqui, que os sujeitos a quem nos referimos estão localizados em uma sociedade regida pelo capitalismo, na qual o nível de produção é a régua

---

[26] Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

avaliadora da utilidade humana, deste modo, pessoas com deficiência intelectual são segregadas e excluídas por não se encaixarem no padrão de produção exigido por essa sociedade dominada pelas leis do mercado. Não podemos, no entanto, negar os movimentos que surgem dialogando em prol dos direitos humanos, levantando pautas de uma sociedade inclusiva, de uma educação que inclua todos, englobando também a pauta da educação especial.

> Há aqui outro ponto controverso, a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, quase sempre tomadas como sinônimos. Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial [...] e aqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultural atual, principalmente ocidental, tenta moldá-los e "formá-los" como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos" etc. (CAMARGO, 2017, p. 02).

A dubiedade na definição do público-alvo da educação especial vem sendo bastante questionada nas políticas de educação inclusiva, a mais recente delas em vigência, a PNEEPEI, define com mais especificidade esse público, detalhando a quem a política é dirigida, faz ainda uma distinção entre deficiência mental, intelectual e sensorial. Embora não determine a quem se refere em cada uma dessas categorias, a política as nomeia separadamente. Em categoria geral, a PNEEPEI define separadamente alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, expondo conforme o QUADRO 2:

QUADRO 2 - PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PÚBLICO-ALVO	QUEM SÃO
Com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Transtornos globais do desenvolvimento	Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um

	repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.
Altas habilidades/superdotação	Aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: Elaborada pela autora com base na PNEEPEI publicada pelo MEC (BRASIL, 2008a)

Divididas nessas três categorias conceituais, as definições não se encerram em si mesmas, alerta a política em questão, uma vez que não se referem a coisas, mas, a pessoas, tais categorizações "[...] devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões" (BRASIL, 2008a, p.15).

Promulgado no mesmo ano da PNEEPEI, o Decreto nº 6.571/2008[27] que dispunha sobre o atendimento educacional especializado (AEE), definindo-o como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular." (BRASIL, 2008b, art. 1º $ 1º). Este é, portanto, um serviço que não substitui a classe regular, mas, soma ao serviço nela oferecido. O documento determinava, ainda, no art. 2º, como objetivo do AEE o provimento de condições de acesso e participação dos alunos com deficiência no ensino regular, a garantia de transversalidade entre ensino regular e educação especial, desenvolvimento de recursos que auxiliem este aluno no processo de aprendizagem e, por fim, assegurar a permanência de estudantes em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

A fim de garantir a realização do AEE de forma plena, no art. 3º do mesmo documento estava descrito que o MEC prestaria apoio técnico para o AEE e desenvolveria as seguintes ações:

> I- Implantação de salas de recursos multifuncionais;
> II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

[27] Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

> III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
> IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> V- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VI- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, art.3º).

O Decreto nº 6.571/08 definia ainda as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como ambientes dotados de materiais que facilitassem e auxiliassem o aluno com deficiência em seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2008b). O texto destacava, ainda, que a SRM não tem como função substituir o ensino regular, mas auxiliar no aprendizado dos alunos com deficiência para que estes tenham suas necessidades supridas. Segundo o referido decreto, o AEE poderia ser oferecido pelas redes públicas ou privadas de ensino e este atendimento deveria ser organizado, principalmente, pela oferta de SRMs, para que o aluno tenha acesso a estas sem interromper seu desempenho na classe comum de ensino. Deste modo, o ensino comum e ensino especial se complementariam a fim de proporcionar ao aluno com deficiência intelectual a melhor forma de aprendizagem, suprindo suas necessidades e auxiliando no aprendizado deste aluno de modo a incluí-lo de fato.

Em junho de 2009 foi aprovado o Parecer CEB/CNE nº13 e, em outubro do mesmo ano, publicada a Resolução nº4, que instituem as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica na modalidade de educação especial, para regulamentação e implementação do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2009a, 2009b). No artigo 1º da Resolução 4/2009, o texto ressalta a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula do público-alvo da educação especial[28] nas classes de ensino regular e no AEE, que pode ser ofertado pelas SRMs ou em centros de AEE na rede pública ou privada de ensino (BRASIL, 2009b). Embora neste documento e no Decreto 6.571/2008 esteja evidente a necessidade de dupla matrícula, no Decreto n.º 7.611[29] publicado em 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, o fato

[28] Definido pela Decreto nº 6.571/2008, refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
[29] O Decreto nº 7.611/2011 revogou o Decreto 6.571/2008.

da dupla matrícula se torna dúbio na alteração do parágrafo 1º do art. 14 do Decreto nº 6.253 de 2007, no qual antes se lia:

> § 1º Serão computadas, na forma do caput, apenas as matrículas efetivadas em atendimento educacional especializado complementar à escolarização dos alunos com deficiência matriculados na rede pública regular de ensino, em observância ao disposto no parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 1996.

Agora se lê:

> § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, **em classes comuns ou em classes especiais** de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (*destaque nosso*).

Denotando a matrícula em apenas uma instância, o Decreto nº 7.611 é questionado por pesquisadores e apoiadores da área de educação especial e inclusão. Para fins de elucidação da questão, o MEC emite a Nota Técnica nº 62/2011 defendendo que o decreto em questão corrobora com a construção de um sistema educacional inclusivo que visa o acesso e permanência do sujeito público-alvo da educação especial ao sistema regular de ensino, destacando os incisos I e II do Artigo 1º do Decreto nº 7.611, que define como diretriz para a educação inclusiva:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...]
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Deste modo, a Nota Técnica torna evidente que a modalidade de educação especial é parte essencial na inclusão e ressalta, ainda, que embora essencial, ela não é substitutiva à escolarização oferecida no ensino regular, dando encaminhamentos para a efetivação de uma educação que inclua e dê suporte para o aprendizado, assim sendo, professores de classes comuns e do AEE trabalharão em conjunto para desenvolvimento do aluno.

Para a realização das atividades de AEE, a LDB 9394, em seu capítulo V e artigo 59, determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, professores com especialização para o AEE, bem como a capacitação de professores do ensino regular para a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Esta necessidade de formação de professores e capacitação para o AEE é reforçada na Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, e prevê no inciso I do artigo 8º, que as instituições de ensino devem prover “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p.2), ressaltando a necessidade de comprovação de especialização em educação especial para atuação no AEE. A Resolução nº 02/2001 ressalta, ainda, a necessidade da adaptação curricular e de materiais pedagógicos para auxílio no aprendizado dos alunos com deficiência, bem como a atuação colaborativa entre professor da educação especial e do ensino regular.

Com enfoque voltado especificamente para o preparo docente, estão as diretrizes de formação de professores, que definem como esta ocorrerá e destacam as competências e conhecimentos que devem ser priorizados pelas instituições formativas. A educação especial e inclusiva é contemplada pelas publicações, embora timidamente, a partir de 2001. A diretriz publicada pelo CNE/CP de nº 009/2001 afirma que:

> A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001b, p.26).

A política chama atenção também para o diagnóstico de estudantes com deficiência intelectual, uma vez que ainda havia certa incompreensão do que o termo abarcava, levando muitos alunos com dificuldades de aprendizagem a classes especiais, pois acreditava-se que estes possuíam algum grau de deficiência intelectual (BRASIL, 2001b). Neste sentido, as diretrizes publicadas em 2002 reafirmam a necessidade de que os conteúdos de formação de professores contemplem temas voltados para a educação especial entre outros (BRASIL, 2002).

As diretrizes publicadas em 2015 pela Resolução nº 02, destacam que

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p.11).

Até então a educação especial era contemplada nestes documentos, no entanto, sem maior destaque ou especificações, fato que é alterado após a publicação das novas diretrizes de formação de professores em 2019, por meio da Resolução nº 02. Este documento detalha e específica o que se espera da formação na área da educação especial por meio dos pontos a seguir: Na competência de conhecimento do aluno e do processo de aprendizagem, espera-se como habilidade que o professor possa

> 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (BRASIL, 2019 p.17).

Em relação à condução do professor sobre as práticas pedagógicas, a habilidade exigida para a educação especial está focada em

> 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência (BRASIL, 2019 p.19).

Por fim, o professor deve comprometer-se com a aprendizagem do aluno, entendendo que todos são capazes de aprender, assim, ele deve

> 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. (BRASIL, 2019, p.21).

É possível perceber a evolução concernente aos conteúdos voltados para a educação especial nas políticas, ao passo que as diretrizes de 2001, 2002 e 2015 informam a necessidade de conhecimentos nesta área, a política de 2019 deixa mais detalhado o que se pretende, determinando competências específicas que devem ser atendidas. Por fim, as diretrizes publicadas em 2020, pela Resolução CNE/CP nº 01, ecoam a publicação de 2019, reafirmando a necessidade de buscar estratégias e recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, destacando ainda a importância da formação continuada para professores da educação especial (BRASIL, 2020).

Em 2008, a PNEEPEI[30] reafirma essa necessidade de formação na área para a atuação na educação especial e a garantia de direito à dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas redes de ensino, assegurando a inclusão aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, dando orientações aos sistemas de ensino para promover a garantia de acesso ao ensino regular e educação especial (BRASIL, 2008a). A política em questão define a educação especial como "[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2008a p.16) e orienta professores e alunos no ensino comum a fim de promover a inclusão.

É importante destacar que, na política em questão, a educação especial é definida como uma modalidade transversal que deve perpassar desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, com a garantia de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008a). Deste modo determina 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, 2008a p.16).

O documento determina posteriormente o AEE na educação de jovens e adultos (EJA) e na educação indígena, assegurando serviços e projetos pedagógicos que estejam em conformidade com a cultura do grupo para a qual estes são

[30] Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

direcionados. Determina, ainda, que, no Ensino Superior, a efetivação da educação especial se dá a priori, pela efetivação de ações que possibilitem o acesso e permanência destes alunos às universidades. A PNEEPEI determina que tais ações são de responsabilidade das instituições de ensino (BRASIL, 2008a). Para efetivação do descrito no texto, a política ressalta a importância da adaptação de materiais e recursos de acessibilidade para os alunos público-alvo da educação especial. O Parecer nº 13 de 2009 define recursos de acessibilidade na educação como aqueles que garantem aos alunos com deficiência, condições de acesso e utilização dos materiais pedagógicos, espaços, equipamentos e sistemas de comunicação e informação, bem como os demais serviços disponíveis (BRASIL, 2009a).

Quanto ao financiamento para realização das ações de inclusão propostas, o Decreto nº 6.253 de 2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) determina que:

> Art. 9º - A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011).
> § 1º - A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (Incluído pelo Decreto nº 7.611, de 2011) (BRASIL, 2007 p.2).

Desse modo, a distribuição de recursos engloba o aluno, público-alvo da educação especial, nas duas modalidades de ensino. Um ponto importante para destaque é a “parceria” entre o público e o privado nesta política, ligação essa que corresponde a tema de grande destaque entre os pesquisadores da área da educação especial, principalmente porque o que antes era ambíguo nas políticas, vem se tonando cada vez mais evidente nos textos legais. O “preferencialmente”, termo de destaque na LDB (BRASIL, 1996), se referindo à matrícula de alunos com deficiência, deixa claro que a rede pública de ensino não é a única alternativa viável e ponto de muitas discussões sobre o assunto à medida que cada vez mais o privado era citado nas políticas de educação especial.

Destacar os pontos problemáticos sobre a desobrigatoriedade do governo com a inclusão é se tornar repetitivo, e à medida que a rede de ensino privada é inserida nas políticas de educação especial, essa desobrigatoriedade fica mais

evidente e o que deveria ser um avanço na inclusão vai se tornando um sutil retrocesso à institucionalização, agora legalizada. A educação é um direito público universal e é dever do Estado promovê-la (BRASIL, 1988, 1996), não deve, portanto, ser transferida a entidades privadas sob nenhuma hipótese. É dever do Estado garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas redes públicas de ensino, deste modo, o Decreto 6.253 (BRASIL, 2007) determina que:

> Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2007 p.4).

As redes públicas de ensino sofrem com o sucateamento e falta de verbas para melhoria dos ambientes de aprendizagem, se o aluno não dispõe de um ambiente propício à aprendizagem, seu desenvolvimento fica comprometido. As SRMs do Brasil não dispõem de todo o material necessário para auxílio ao aluno com deficiência, são muitas as problemáticas que podem ser levantadas referente à educação pública, logo a destinação de verba para instituições privadas é condenável. Reafirma o descomprometimento do governo com a educação especial, que já vem de forma sutil se evidenciando ao longo dos anos por meio das políticas de inclusão, tais como as já citadas, e que agora se torna mais evidente com este direcionamento de verbas públicas educacionais para o setor privado.

Retomando, a Resolução nº 4 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, caracterizando o AEE e orientando quanto à oferta dos serviços especializados, destaca que o financiamento ao aluno com deficiência matriculado na sala de recursos é condicionado à sua matrícula na sala regular de ensino, podendo esta ser da escola em que o aluno está matriculado ou em outra escola pública. A resolução determina, ainda, que a escola deve institucionalizar por meio do projeto político pedagógico a oferta do AEE a todos os alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009b).

Outro marco importante para destaque é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n° 13.146/2015, que em seu texto no Art. 2º, define a pessoa com deficiência como

“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.” (BRASIL, 2015 p.1). Apresentando, assim, a visão de que a deficiência não está no sujeito, mas esta é uma situação que ocorre da interação da lesão com o ambiente, provocando o impedimento do sujeito. No capítulo II da LBI fica definida a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência[31] e determinado que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar todos os direitos presentes na lei[32] para a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

No capítulo IV do mesmo documento é assegurado à pessoa com deficiência intelectual o direito à educação, com meios para o acesso e permanência deste aluno ao sistema educacional, para tal, explicita-se o dever deste sistema de oferecer igualdade e equidade no ensino aprendizagem através da adaptação de materiais e fornecimento de recursos humanos e materiais para auxílio no aprendizado de estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). A política assegura, ainda, o direito à acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida, garantindo-lhes o direito e a oportunidade de viver de forma independente.

Por fim, e de certa forma o mais importante, o Decreto nº 10.502[33] que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b). Publicado em setembro de 2020, o documento já é muito contestado no âmbito de pesquisadores na área da educação especial, por diversos motivos, no entanto, esta é uma discussão para a próxima seção. Nos ateremos ao texto da política, que define que a nação, juntamente com os estados e municípios, por meio da política em questão, implementarão “[...] programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020b p.1).

---

[31] Art.4º

[32] Art. 8º

[33] O decreto está suspenso por ordem do Ministro Dias Toffoli, compreendendo que ele fere direitos constitucionais da pessoa com deficiência.

A política retoma a educação especial como modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e substitui o termo especial referente a escolas e instituições e passa a usar especializadas. A política traz como objetivos:

> I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
> II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
> III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
> IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
> V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
> VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
> VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (BRASIL, 2020, p.2).

O decreto apresenta, ainda, no Capítulo VII que diz respeito à implementação da política, uma série de ações entre as quais está descrita a normatização do desenvolvimento de materiais didáticos especializados. A política apresenta muitos pontos dúbios e vagos no texto, os quais abrem precedentes para diversas interpretações; ainda é cedo para dizer quais impactos ela terá no âmbito da prática, mas no contexto de influências já fica evidente que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é principalmente neoliberalista e a parceria público e privado, embora apareça de forma sutil no texto, é firmada no contexto da prática.

Delineados tais caminhos para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no âmbito da esfera pública educacional, é evidente que, de forma

abrangente, as políticas concebem configurações realmente inclusivas, ainda que com ressalvas, o sistema inclusivo nacional em texto garante a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas. É evidente que o texto legal não será eficaz se não for posto em prática, e é neste ponto que a inclusão educacional pode vir a falhar, mas esta análise será feita posteriormente por meio das contribuições dos atores educacionais participantes desta pesquisa, que contribuirão para a visão da prática destas políticas nacionais em âmbito municipal.

4.2 O DIREITO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Para fins de caracterização do lócus de pesquisa, destacamos brevemente aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais do local estudado, pois compreendemos que estes aspectos possuem influências sobre o desenvolvimento humano e configurações de inclusão ou exclusão social.

Marabá localiza-se no sudeste paraense, região norte do país, possui população aproximada de 283.542 habitantes e é o 4º município mais populoso do estado, com taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 94,7%, com os indicadores do PIB *per capita* de R$ 28.020,90 (vinte e oito mil, vinte reais e noventa centavos). O acesso se dá pelas rodovias BR-222 e BR-230 (Transamazônica), por meio da estrada de ferro Carajás, dispondo de estação ferroviária e acesso aéreo pelo Aeroporto João Correa da Rocha. A cidade contém ainda o encontro dos rios Tocantins e Itacaiúnas, possibilitando, assim, acesso também hidroviário (PEREIRA, 2019; IBGE, 2019)[34], conforme mostra a figura 1:

[34] Marabá (PA) | Cidades e Estados | IBGE

FIGURA 1 - MAPA POLÍTICO DO PARÁ, LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Fonte: Pereira (2019).

Segundo informações de 2020 disponibilizadas no site do IBGE[35], o município conta com 189 escolas de ensino fundamental. Destas, 35 possuem Salas de Recursos, segundo informação disponibilizada no Ofício nº 019/2018-DEE municipal. Até os anos 2000, a educação especial era ofertada por meio de classes especiais, extintas a partir da municipalização do ensino iniciada em 2001, na qual os alunos passaram a ser matriculados no ensino regular (CAMPELO, 2012).

> Uma vez municipalizado o ensino fundamental, foram extintas as classes especiais e criadas Salas de Recurso (SR) e Salas de Apoio Pedagógico (SAPE). Os alunos foram matriculados nas salas comuns e passaram a ter atendimento no contraturno. A distinção entre SRs e SAPEs era feita conforme a categorização da deficiência (a deficiência visual e auditiva era atendida nas SRs, e das demais categorias nas SAPEs). Tais salas foram instaladas, em 2001, em sete escolas (Rio Tocantins, Pequeno Príncipe, Walquize Viana, Judith Gomes Leitão, Jonathas P. Athias, Deuzuíta Albuquerque e Francisco de Sousa Ramos) e, em 2002, em mais cinco escolas (Miriam Moreira, Folha Doze, Ida Valmont, Avanir Tenório e Pedro Peres Fontenelli) (ANJOS, 2014, p. 32).

[35] Podem ser encontradas no portal cidade do IBGE conforme link: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama

Em 2007, inicia-se no município a reorganização do atendimento educacional especializado e as SAPEs e SRs são substituídas pelas SRMs prevendo a multiplicidade do atendimento educacional especializado (SEMED, 2009, p.1). Atualmente, o atendimento educacional especializado (AEE) é ofertado por meio das SRMs para estudantes do município e estado.

Em uma cadeia de influências, que se inicia em âmbito internacional, perpassa o âmbito nacional e afeta diretamente as esferas estaduais e municipais, as políticas que se configuram em estado e municípios são consequências diretas das políticas publicadas nacionalmente. Assim, o município de Marabá, na região norte do país, tem como documento base de educação especial a PNEEPEI de 2008 e segue as diretrizes dadas pelo estado.

A fim de possibilitar um panorama da educação especial no município de Marabá, iniciaremos apresentando como a educação especial e inclusiva se configura no estado do Pará. Por meio da história no estado, delinearemos a trajetória da educação especial no município, pois compreendemos que entender a história da inclusão educacional no estado viabiliza compreender a inclusão educacional no município, uma vez que uma está intimamente ligada à outra. Apresentaremos a partir daqui, de forma sucinta, como a inclusão de pessoas com deficiência se configurou ao longo dos anos nas escolas públicas no Pará, com foco no município de Marabá.

A partir da década de 60, surgiu no estado paraense o que foi chamado de ensino emendativo. Anterior ao discurso integracionista, o ensino emendativo dá voz ao apelo pela educação de surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual, gerando as primeiras instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência no estado (PARÁ, 2019). “A constituição dessas instituições no Pará surge a partir do forte apelo do governo de Juscelino Kubitschek com a promoção de cursos de especialização na cidade do Rio de Janeiro, bem como a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB)” (PARÁ, 2019 p.327). Esta configuração possibilitou a disseminação da educação especial e a criação de novos centros de atendimento à pessoa com deficiência no estado, após estes acontecimentos, iniciou-se o que foi chamado de fase de integração da educação especial, para compreensão da ordem dos fatores geradores de inclusão educacional. O Documento Curricular da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental do estado do Pará apresenta os seguintes processos históricos:

> - Criação da primeira sala especializada no atendimento de pessoas cegas, denominado de “Classe Braille”, que funcionou no Grupo Escolar José Veríssimo;
> - Constituição da primeira classe especial para os alunos considerados “atrasados” em 1968 no Grupo Escolar Vilhena Alves;
> - Presença de professores especializados para trabalhar na Educação Especial, nomeados de professores itinerantes;
> - Efetivação das primeiras matrículas dos alunos com deficiência: Escola Salesiana do Trabalho, Grupo Escolar Justo Chermont, Grupo Escolar José Veríssimo e a Escola Tenente Rego Barros (PARÁ,1996 *apud* PARÁ, 2019).

A partir dos anos 90, com a eclosão dos movimentos inclusivos por meio dos eventos que afetaram mundialmente a visão da educação especial, o Pará vai se adequando às políticas de inclusão educacional propostas nacionalmente, as quais, ainda que ditas inclusivas, se iniciam na prática agregando os motivos para a não inclusão que vão desde a falta de estrutura física dos espaços educacionais até a falta de recursos humanos qualificados para possibilitar a inclusão de alunos com deficiência nestes espaços. Diante destes impedimentos, a educação especial se propõe a desconstruir a noção de normalidade que se estabelece nas estruturas físicas e sociais, a fim de fundamentar o conceito de identidade e diferença, questão estruturante para a educação inclusiva (PARÁ, 2019).

Diante do exposto, a escola paraense passa, nos anos seguintes, a trabalhar não somente na qualificação de professores para aturem no ensino especializado, mas reestruturar a escola como ambiente físico para receber esse alunado. Com o surgimento das SRMs, a rede de educação paraense se configura para o atendimento de estudantes com: “• Deficiência intelectual, visual, física, neuromotora e auditiva;

• TEA, deficiências múltiplas e surdocegos;

• Altas habilidades/superdotação.” (PARÁ, 2019).

Assim, o ensino se estabelece com apoio na sala de aula comum e no contraturno com o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos. A flexibilização de currículos e adequação de material de aprendizagem possibilita a matrícula destes alunos no ensino comum e abre margens para a efetivação da inclusão destes sujeitos na escola regular de ensino. O professor de educação

especial atuante na sala de recursos deve, segundo o documento, trabalhar em colaboração com o professor de ensino comum a fim de efetivar a inclusão em ambos os ambientes. Esta visão, no entanto, foi consolidada ao longo dos anos anteriores, onde documentos de anos precedentes à PNEEPEI de 2008 revelam que a configuração dos processos inclusivos no estado do Pará se deu gradativamente, tal como aconteceu no restante do país.

A partir dos contextos de influências globais, o ambiente nacional vai se configurando também em volta da inclusão escolar. No Pará, o regimento escolar das escolas públicas Estaduais de Educação Básica (2005) prevê a inclusão de alunos com deficiência na escola básica e, ainda que no art. 8º do documento a educação especial seja destinada à complementação, suplementação ou substituição do ensino na classe comum, o estado já faz seu caminho para a inclusão educacional. No mesmo documento se define aluno com deficiência como qualquer que:

> a) Apresentar acentuada dificuldade de aprendizagem e/ou limitações temporárias ou permanentes vinculadas ou não a causas orgânicas específicas e as relacionadas a disfunções, deficiências ou condições sócio-ambientais tais como: educando com condutas típicas de síndromes, quadro neurológico, psicológico ou psiquiátrico, déficit cognitivo sensorial ou físico, que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares;
> b) Apresentar dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> c) Apresentar altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos e atitudes (PARÁ, 2005, p.10).

Alunos com deficiência intelectual podem ser encaixados no item a) da denominação expressada no documento, aqueles alunos com limitações permanentes vinculadas a causas orgânicas específicas ou com disfunções. Embora sejam ainda vagos os conceitos de deficiência incorporados pela política em questão, já é um avanço significativo dado à data de publicação deste documento.

Posteriormente, os documentos vão dando voz a novos direitos das pessoas com deficiência intelectual, no capítulo II da Resolução nº 482 do estado, o item IV do art. 10 prevê a organização didática pedagógica e a flexibilização dos componentes curriculares a fim de suprir as necessidades dos alunos com deficiência, ingressantes

no Ensino Superior (PARÁ, 2009). Na Educação Básica, a Resolução nº 001 de 2010 prevê no item II do art. 8º, no capítulo I a “inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, sempre que possível, nas unidades escolares que tenham condições adequadas de acessibilidade” (PARÁ, 2010). O mesmo documento orienta no Art. 89 do cap. VIII sobre a formação de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla, definindo que, após terminadas as possibilidades de avanço do aluno na Educação Básica, a instituição de ensino deve viabilizar o histórico com as competências desenvolvidas pelo aluno durante o período de aprendizagem. Determina, ainda, a flexibilidade do tempo do ano letivo para alunos com deficiência intelectual e múltipla, principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de adaptar o tempo de aprendizagem às necessidades dos estudantes com deficiência (PARÁ, 2010).

Em consonância com essas políticas, em 2012 é publicada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Marabá, a Resolução n° 8 que dispõe sobre a terminalidade educacional específica para alunos com deficiência intelectual, que deve ser dada acompanhada de parecer do professor de AEE e uma avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe comum em que o aluno estiver matriculado, o documento determina, ainda, para expedição do certificado a idade mínima do estudante, que é de 15 anos e máxima de 21 anos de idade (MARABÁ, 2012). Segundo o mesmo documento, cabe ao Departamento de Educação Especial do município, a orientação para a emissão do certificado de terminalidade específica.

Em 28 de novembro do mesmo ano, a Lei Municipal de nº 17.550 cria o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Marabá, um órgão colegiado com funções normativas, deliberativas, consultivas, controladora e fiscalizadora. O documento reafirma os direitos da pessoa com deficiência e o compromisso do município com a inclusão destas pessoas (MARABÁ, 2012b). Embora a lei em questão tenha instituído a política municipal da pessoa com deficiência para regulamentação do poder executivo, não encontramos a política disponível para análise, e, segundo o Departamento de Educação Especial do município, atualmente, a política se encontra em discussão e ainda não foi publicada.

Ainda em 2012, a Lei municipal de nº 17.540 instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2012/2022, estabelecendo princípios e metas a

serem cumpridas pelas escolas do município (PARÁ, 2012c). Este plano teve seu texto revisado em 2015 pela Lei Municipal de nº 17.682, passando a vigorar de acordo com o anexo 1 do mesmo documento. Assim, o PME, nas metas 1 e 2, referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente, tem como estratégia a garantia de uma educação complementar e suplementar para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando, ainda, a educação bilingue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial na Educação Básica (PARÁ, 2015).

No que se refere à educação especial, o documento estabelece na meta 5, a garantia do acesso à Educação Básica em todas as escolas do município, bem como, atendimento educacional especializado e a responsabilidade de pôr em funcionamento as SRMs na rede municipal de ensino (PARÁ, 2015). Como estratégias são propostas ações que viabilizem o acesso e permanência do público-alvo da educação especial às escolas públicas, a garantia da redução no número de alunos, na classe em que houver alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento matriculados. Assegura, ainda, o apoio de um auxiliar na classe em que houver alunos “[...] com as seguintes deficiências: transtorno global do desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, mobilidade reduzida e deficiente visual” (MARABÁ, 2015, p.11). Nesta parte do texto, a especificação dos alunos que podem precisar de apoio auxiliar exclui os alunos com deficiência intelectual, ainda que no próprio texto seja expressa a necessidade de redução do número de alunos quando h houver casos de deficiência intelectual, estes não são contemplados nesta segunda visão apresentada. O texto não deixa elucidado o porquê de o aluno com deficiência intelectual não ter aparecido. Finalizado o ponto sobre apoio do auxiliar de classe, a política discorre sobre a acessibilidade arquitetônica e estrutural de novas escolas e a reforma dos prédios escolares mais antigos.

Em 25 de maio de 2017, o estado publica a Resolução de nº 304, alterando a Resolução nº 001 de 2010 que dispõe sobre a regulamentação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, o foco de alteração são os capítulos VIII e XIV que dispõem sobre a educação especial e dão outras providências (PARÁ, 2017).

O capítulo VIII passa a vigorar com a nova redação, a partir de então, a maior mudança está no público-alvo da política evidenciado no Art. 81, onde antes se lia:

> **Art. 81.** Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que durante o processo educacional necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos, diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, por apresentarem:
> **I.** dificuldades acentuadas, limitações, disfunções ou deficiências apresentadas no processo de desenvolvimento, que interferem no acompanhamento da aprendizagem curricular;
> **II.** intercorrências na comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> **III.** altas habilidades/superdotação, facilidade elevada para aprendizagens, permitindo o domínio imediato de conceitos, procedimentos, atitudes e competências (PARÁ, 2010, p.1).

Agora se lê:

> **Art. 81.** Para fins desta resolução, considera-se aluno:
> **I.** Com deficiência: aquele que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (inclui a surdo-cegueira);
> **II.** com transtorno global do desenvolvimento: aquele que apresenta autismo, síndrome de Rett, transtorno ou síndrome de Asperge, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação;
> **III.** Com altas habilidades/superlotação: aquele que apresenta potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (PARÁ, 2017, pp.1- 2).

A nova redação leva em consideração o proposto pela PNEEPEI de 2008 e determina com mais precisão o público-alvo da educação especial. O texto abrange ainda questões sobre a garantia de acesso e permanência para estes alunos, além de dar instruções acerca do espaço escolar, determinando para as redes de ensino público e privado a necessidade da SRM, a fim de proporcionar ao aluno público-alvo da educação especial suporte necessário para sua aprendizagem em todas as etapas do ensino básico.

No que concerne ao atendimento especializado, a Instrução Normativa nº 001 de 2018, publicada pelo estado, dispõe e prevê a organização do AEE nas redes de ensino estadual. A instrução prevê o caráter do atendimento e dá orientações acerca

da carga horária dos professores especializados e a quantidade máxima de alunos por turno, a qual é definida em, no máximo, oito alunos, para que não sobrecarregue o professor especializado e este possa atender as demandas de todos os alunos presentes. Assim, acesso e permanência de estudantes com deficiência são contemplados pelas políticas paraenses, uma vez que estas determinam que, além da matrícula obrigatória na rede pública de ensino, as escolas, por meio de estratégias pedagógicas, devem se configurar a fim de suprir as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, sejam estes com deficiência ou não.

Um ponto importante neste documento de 2018 refere-se à matrícula de estudantes no AEE, sem laudo médico. O documento elucida em seu texto que o laudo não é necessário para matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que matriculado no atendimento educacional especializado e iniciado o estudo do caso do aluno dentro do contexto do AEE, o professor de atendimento educacional especializado, em conjunto com profissionais da saúde, pode fornecer o laudo clínico do aluno como anexo ao documento do AEE (PARÁ, 2018).

A partir da publicação da Resolução de nº 304 de 2017, o público-alvo da educação especial se estabelece como sendo aqueles citados no documento e o texto se repete nas políticas posteriores. Em 2018, a Prefeitura Municipal de Marabá, na Portaria nº 009, cita também como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, também destacando a compreensão de quem são estes sujeitos a quem a política se refere. Este documento define no Art. 1º quem são os sujeitos da política, reafirmando aqueles citados anteriormente; no Art. 2º, o texto se volta para o AEE que é definido, segundo a portaria, como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular.” (MARABÁ, 2018a, p.02).

A política determina ainda que o AEE, no município de Marabá, deve ser ofertado nas SRMs e nos centros de atendimento[36] no contraturno do ensino comum, atentando para as escolas que não possuem SRMs , as quais devem encaminhar seus alunos para escolas polos e orientar a família quanto à presença destes alunos nestas SRMs e a importância do AEE para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Infelizmente, os estigmas em torno da pessoa com deficiência ainda são muitos, principalmente no que se refere a alunos com deficiência intelectual. A desinformação torna comum em cidades menores a rotulação de incapaz direcionada à pessoa com deficiência intelectual, neste cenário, a família pode internalizar esta ideia de incapacidade relacionada ao aluno com deficiência intelectual, privando este do AEE por entender que o aluno será incapaz de aprender ou ideias semelhantes. A despeito destas ideias sociais, o AEE é fundamentado na perspectiva inclusiva e os profissionais da educação, sejam estes especializados ou não, trabalham incansavelmente para romper estas barreiras atitudinais.

A Portaria nº 009 destaca, ainda, referente ao AEE, que se deve manter o atendimento individual ou de, no máximo, três alunos por turno de acordo com a faixa etária e/ou necessidades específicas (MARABÁ, 2018a). Quanto ao acesso de estudantes ao AEE por meio da SRM, a política é categórica em afirmar que ele deve ser matriculado na rede pública de ensino, fazer parte do público-alvo da educação especial, ser avaliado pela equipe multidisciplinar do Departamento de Educação Especial mediante solicitação do professor de classe comum e a de recursos, e, posteriormente, ser encaminhado para avaliação realizada por esta mesma equipe. O aluno deve apresentar, ainda, o laudo emitido por um especialista comprovando a deficiência ou necessidade de atendimento especializado. Estas observações quanto à matrícula do aluno para o AEE vão de encontro às informações da Instrução Normativa nº 001 publicada pelo estado, a qual determina que a matrícula no AEE pode ser feita sem a necessidade do laudo médico e este pode ser anexado, posteriormente, ao relatório do professor especializado. Reafirmando esta ideia, a Nota Técnica de nº 04 publicada em 2014 expõe que

[36] A política cita o CAP – Centro de Apoio Pedagógico e atendimento especializado para deficientes visuais e o CAES – Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez. (MARABÁ, 2018)

> [...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário [...]. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (MEC, 2014. p.3).

Embora a Portaria Municipal nº 009 não determine que a matrícula de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento não possa ser realizada sem cumprir necessariamente todas as observações, também não elucida se a matrícula pode ocorrer sem o cumprimento delas. Para melhor compreensão do leitor nesta área, é importante entender que estado e município possuem políticas distintas, embora estas sejam regidas pelas políticas nacionais. Este desencontro entre política municipal e estadual deve ser melhor compreendido por meio dos atores das SRMs e gestores da Educação Básica, que podem elucidar o funcionamento da admissão do aluno público-alvo da educação especial nas escolas públicas do município.

Por fim, a Lei Orgânica do Município de Marabá, publicada em 2018, deixa definido no capítulo II, seção I, que se refere à educação municipal, o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a valorização e incentivo à pesquisa e desenvolvimento dos alunos. Define, também, no art. 254 que o município é responsável pelo atendimento educacional especializado, devendo ainda garantir o direito de matrícula no ensino comum para todos. No Capítulo VI do mesmo documento, o qual se refere à pessoa com deficiência, a lei reafirma a obrigatoriedade do município com a inclusão de pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, determina, ainda, a acessibilidade em locais públicos, tais como prédios, transportes e logradouros (MARABÁ, 2018b).

Expostos os documentos que regem o município e sua educação, voltamo-nos para a análise das normativas educacionais, a começar pelo Documento Curricular do estado do Pará, datado de 2019, em que a política é direcionada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. No que se refere à inclusão educacional de alunos com deficiência, o documento levanta questões importantes acerca do AEE e inclusão educacional de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação; além de trazer marcos históricos, o documento destaca direitos e deveres do estado quanto aos alunos público-alvo da educação especial. Um ponto extremamente importante destacado no texto da política, refere-se à realidade cultural amazônica na qual o Pará está inserido, assim o texto expõe que:

> Em se tratando de Educação Especial e Cultura Amazônica é salutar enfocar também os contextos em que a criança com deficiência é originária: comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentadas, extrativistas, pescadoras, caiçaras, acampados, entre outros; ela precisa, portanto, ser compreendida como um sujeito imerso dentro de suas especificidades sociais e culturais. Um exemplo dessa questão na Amazônia é o caso de crianças escalpeladas, problema muito recorrente e que compromete o aprendizado das meninas vitimadas, isso em nível tal que abarca não apenas problemas físicos, que as impedem de frequentar a escola regularmente, como também problemas emocionais que afetam a sua autoestima, autoaceitação e interação com o outro (PARÁ, 2019 p.49).

Compreender os sujeitos com deficiência fora de seus contextos é ignorá-los como sujeitos de uma sociedade, é negar a heterogeneidade da qual somos compostos. A pessoa com deficiência paraense pode ser ribeirinha, indígena, quilombola entre muitos outros, da qual a diversidade paraense é constituída. O texto levanta a questão das meninas escalpeladas[37] como sujeitos que também precisam do AEE, ainda que não estejam previstas nas políticas de inclusão nacional. É errôneo em qualquer situação não questionar rótulos e padronizações de sujeitos, sobretudo,

---

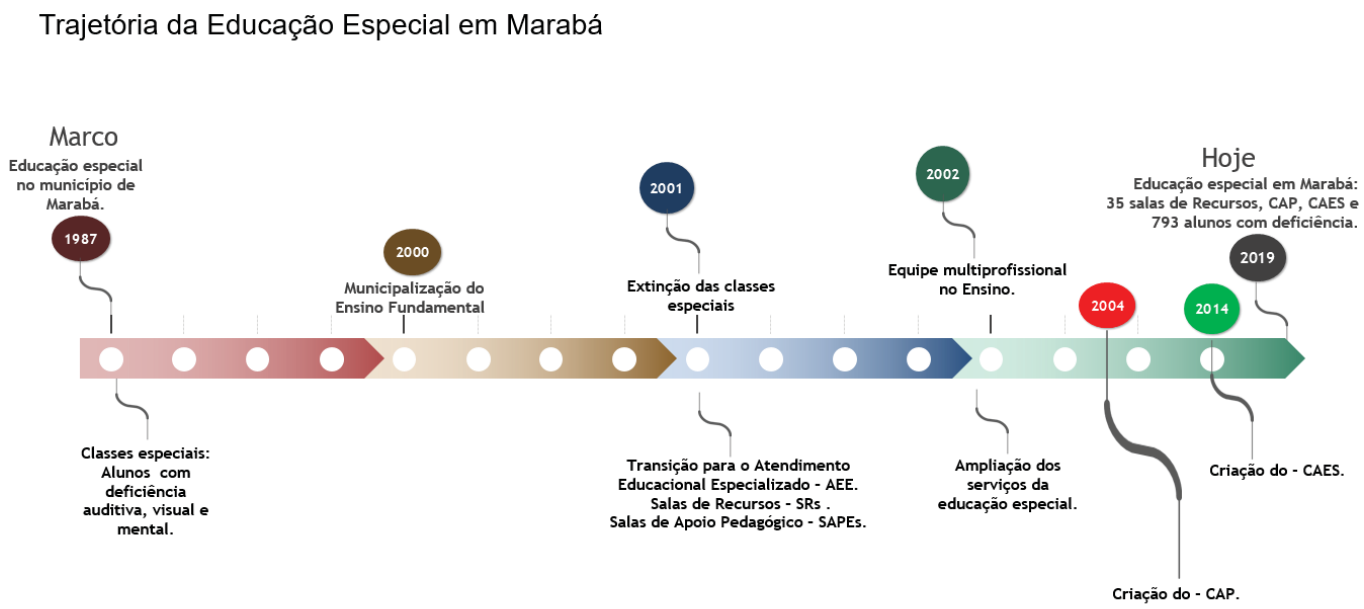
[37] [...] O escalpelamento consiste no arrancamento parcial ou total do couro cabeludo, inclusive de orelhas e pálpebras. O acidente acontece em pequenas embarcações motorizadas de forma rudimentar, onde o motor é adaptado na parte central do barco, para não prejudicar a estabilidade do mesmo, sendo que do motor à hélice estende-se longitudinalmente um eixo que fica totalmente exposto, girando em alta velocidade de 2.500 rotações por minuto e com grande força de tração. (FRANCO 2003 *apud* ALMEIDA, 2016 p.16).

em movimentos de inclusão que têm como pauta central a valorização das diferenças. Deste modo, é de responsabilidade social do governo, seja ele municipal, estadual ou nacional, prever meios de atender as necessidades de cada aluno sob seus cuidados, sem destacar ou rotular estas necessidades, uma vez que podem ser decorrentes das interações deste sujeito com o meio social e não necessariamente ou unicamente de contextos biológicos (PARÁ, 2019).

Em consonância com o Documento Curricular do estado do Pará, no mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação publicou, em Marabá, a Proposta Pedagógica Curricular: pensando em rede. A proposta, voltada para o Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano, no capítulo III que discorre sobre a organização do ensino em Marabá, expõe a concepção sobre educação especial e define seu público-alvo tal como nas políticas estaduais. O documento traz, ainda, a estrutura organizacional da educação especial no município, definindo assim a coordenação da educação especial, responsável pelo "assessoramento pedagógico às unidades escolares, bem como promover reflexões e adequações necessárias à implantação das políticas nacionais [...]" (MARABÁ, 2019 p.129), além de garantir a execução das políticas de educação especial no município, entre outros deveres. A equipe multiprofissional, segundo pilar desta organização, é composta por Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Assistente social, Psicólogo e Pedagogo e tem como função auxiliar e contribuir no processo de ensino aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. O documento destaca, ainda, a equipe de formação, responsável pela formação continuada dos professores e os locais físicos de AEE, a saber, SRM, CAES e CAP.

A Proposta Pedagógica Curricular: pensando em rede (MARABÁ, 2019) expõe ainda a trajetória da educação especial no município, destacando pontos importantes deste processo, evidenciando as mudanças e transformações que a educação sofreu ao longo dos anos, conforme FIGURA 2:

FIGURA 2 -TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ



Fonte. Elaboração própria baseada nos conceitos de Anjos (2014), sobre a trajetória histórica da Educação Especial na rede de ensino municipal de Marabá

FONTE: SEMED – Marabá. Proposta pedagógica curricular: pensando em rede (2019, p.128)

São 1.208[38] alunos com deficiência matriculados no ensino comum, destes apenas 793 recebem atendimento especializado. Cabe ressaltar que nem todos os alunos precisam do atendimento ofertado na SRM, conseguindo desenvolver a aprendizagem apenas com a ajuda do professor do ensino regular. Outro ponto importante para destaque é que embora em consonância com a política de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, ampliando a oferta e garantia de vagas para o AEE, a não obrigatoriedade das matrículas no AEE também pode ser geradora do baixo número acima evidenciado, uma vez que a decisão de matrícula no atendimento especializado é da família (MARABÁ, 2019) e nem sempre esta se dispõe a realizá-la mesmo o aluno necessitando deste atendimento, os fatores que levam a esta decisão são inúmeros. Segundo a publicação de 2019, atualmente, o AEE é ofertado conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 - QUADRO DE ALUNOS ATENDIDOS EM SALAS DE AEE E CENTROS ESPECIALIZADOS EM MARABÁ/2019

Deficiências Observadas	Quantidade de Alunos
Deficiência Intelectual – DI	273
Deficiência física – DF	71
Deficiência visual – DV	55
Deficiência auditiva – DA	53
Deficiências Múltiplas – DMU	29
Transtorno do espectro Autista – TEA	73
Outras[52]	70
Sem laudos	193
Total	**793**

Fonte: SEMED – Marabá. Proposta pedagógica curricular: pensando em rede. (2019 p.132)

Dados os números informados até aqui, há 415 alunos que estão matriculados no ensino comum, mas não recebem atendimento educacional especializado. Segundo a Proposta Curricular Pedagógica até aqui discutida, Marabá oferta o AEE por meio de 35 SRMs e dos Centros de Atendimentos Especializados – CAP e CAES,

[38] SEMED (2019)

somando um total de 83 professores especialistas na área de educação especial atuantes nestes espaços educacionais (MARABÁ, 2019). Dada a quantidade de SRMs em toda a cidade, existe a grande probabilidade de os bairros em fase de construção não possuírem escolas polos de AEE dos quais dispor em distância que permita a locomoção sem a necessidade de utilização do transporte público, por exemplo, a desinformação ou negação da família também pode ser um fator contribuinte para o baixo número de matrículas.

Outra questão que este dado levanta é o número de alunos por professor em salas do ensino regular. Enquanto nas SRMs existe a recomendação específica para a quantidade de alunos por turno e esta é cuidadosamente organizada para eficiência do atendimento dispensado, na sala de aula comum não é tão fácil manter o padrão, uma vez que determinar uma quantidade fixa de alunos por turma é quase impossível dados os inúmeros fatores que podem atingir as escolas. Se for, por exemplo, uma escola de zona rural, o número de alunos por turno não pode ser facilmente controlado, dadas as necessidades regionais, pois é comum uma única escola atender a diversas vilas e assentamentos, fazendo o número de alunos matriculados por turma ser superior a 40, o mesmo ocorrendo em bairros mais periféricos, que muitas vezes dispõem apenas de uma escola para atender a todo o bairro e arredores. Segundo Pereira (2019), em 2017, a média era de 40 alunos por professor nas escolas do município, realidade que contradiz os processos inclusivos desenvolvidos até então, visto que o número de alunos na sala regular que acomoda um aluno com deficiência afeta diretamente o seu desenvolvimento, dado o fato de que o professor, sobrecarregado pela quantidade de alunos, dificilmente vai poder auxiliar o estudante com deficiência presente em sala, construindo atividades que auxiliem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Retornando à Proposta Pedagógica Curricular municipal, esta traz ainda propostas metodológicas e recursos para o atendimento de alunos com deficiência e suas especificidades. No tópico referente ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual, a proposta expõe a necessidade de procedimentos de acolhimento que facilitem a sua adaptação na sala de aula comum, sugerindo colocá-lo em espaços mais próximos ao professor regente de sala, compreendendo que este aluno necessita de maior atenção por parte dele É aconselhado, ainda, que o

professor, dadas as necessidades do aluno, solicite apoio para auxiliar na sua aprendizagem e mantenha constante contato com o professor especializado a fim de estruturar uma rede colaborativa para auxiliar este aluno. Quanto aos procedimentos metodológicos e avaliativos, faz-se um alerta para as atividades mais convencionais serem evitadas, uma vez que copiar do quadro, repetições de um único tipo de atividade, entre outras, não resultam no avanço da aprendizagem desse aluno, assim, o professor deve desenvolver estratégias que facilitem seuprocesso de ensino aprendizagem, tal como manter gradativa a sequência de atividades destinadas ao aluno com deficiência intelectual, optando por recursos visuais que possam ajudar na compreensão do assunto em debate (MARABÁ, 2019).

No que se refere à avaliação de estudantes com deficiência intelectual, o mesmo documento determina que

> A avaliação dos alunos com deficiência intelectual deverá ser flexível – dinâmica – diagnóstica – e durante todo o processo de aquisição do conhecimento, ou seja, é imprescindível avaliar continuamente, não sendo necessário ao final de cada conteúdo aplicar provas/avaliações, visto que, em muitos casos existe pré-disposição dos alunos em não reter conteúdos em longo prazo. Muitos destes alunos possuem dificuldades de memorização. Assim, recomendamos que o aluno seja avaliado de forma subjetiva, respeitando suas especificidades, a partir de outros instrumentos de registros e em consonância com o estabelecido no plano de adequação curricular (SEMED, 2019, p.140).

A avaliação contínua e subjetiva pode ser realizada através da criação de portifólios que auxiliarão no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, facilitando a execução de seu processo avaliativo. A política ressalta, ainda, que esta avaliação, em conformidade com os documentos nacionais, deve ser aplicada sempre com o intuito de promover a aprendizagem e nunca com objetivo classificatório ou para retenção ou promoção de estudantes em relação à série seguinte (SEMED, 2019).

Assim, conforme o discutido até aqui, o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual ocorre tal como em outros municípios do território brasileiro, dividido em duas formas de acesso, sendo estas o ensino comum e o AEE oferecido nas SRMs de todo o município. Uma vez que este processo está sob as políticas nacionais de inclusão, segue as diretrizes dada pela nação, configurando-os

de acordo com a realidade do município a fim de promover a inclusão educacional deste alunado com responsabilidade e respeito às suas particularidades, sejam estas físicas ou sociais. Embora permeada de desafios estruturais e sociais, a inclusão educacional vem sendo cada vez mais difundida, entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer para incluir a todos de forma efetiva, mas é fato que, mesmo com condições desfavoráveis, educadores de todo o município trabalham incansavelmente no ato de incluir.

4.3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

4.3.1 O caminho entre as políticas nacionais e municipais de educação especial.

Para abordar o tema políticas públicas educacionais, Ball e Mainardes (2011) discutem, inicialmente, os efeitos da globalização e as transformações que afetam diretamente as nações, tais como, variações políticas e culturais que possuem forte impacto na história e desenvolvimento das nações. Os impactos destas variações atingem diretamente a produção de políticas públicas e, uma vez que a produção de políticas está ligada às transformações ocorridas na sociedade gerando um ciclo de interferências geradas e geradoras de novos impactos sociais, esta configuração é chamada por Ball de contexto de influência e contexto de produção de texto. No contexto de influência se encontram as configurações sociais que possuem impacto direto na produção de novas políticas ou alteração das antigas. As políticas não podem, assim, serem compreendidas como fechadas em si mesmas, pois são resultantes de influências externas, podendo ser estas influências, nacionais ou globais. O contexto de produção de texto que segue ao de influência é a materialização da política pensada, a produção do texto da política carrega em si as demandas do contexto de influência.

Posto tais fatos, voltamo-nos para a análise do contexto de influência e produção de texto referente às políticas aqui estudadas. Tendo como ponto de partida o ato conhecido como reforma educacional dos anos 90, iniciaremos pelas transformações ocorridas na Constituição Federal de 1988. Batizada de Constituição Cidadã, a Carta Magna brasileira foi elaborada para a redemocratização do Brasil pós-

ditadura militar, e por isso buscava em seu texto tornar cidadãos os que foram marginalizados historicamente. Apesar do proposto, as pessoas com deficiências não entram nesta primeira versão da Carta Magna nacional, e é só a partir do início da década de 90 que estes sujeitos entram realmente em foco nos textos legais.

Os anos 90 foram marcados por transformações no meio educacional e, de acordo com Martins (2008), estas transformações em âmbito nacional são principalmente motivadas pelo empresariado brasileiro que não enxergou no Brasil os meios necessários para acompanhar o desenvolvimento global que ocorria na década em questão. Este atraso no desenvolvimento do país foi visto como indicador da necessidade de mudanças nas políticas nacionais com fins a assegurar a nova era do capitalismo que se aproximava. A reforma nas políticas começa então pela educação, em âmbito nacional com reflexos imediatos nas políticas paraenses e posteriormente nas políticas municipais. Assim segue-se a cadeia dos processos inclusivos.

Firmada nos princípios e preceitos dados pelo Banco Mundial, a reforma educacional que aconteceu no Brasil e em outros países em desenvolvimento, tinha como objetivo a reestruturação das políticas educacionais do Estado, a fim de constituir mão de obra extra e qualificada para as necessidades emergentes na década (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). A educação se apresentou como uma ferramenta útil para a formação desta mão de obra. Uma vez que teve seu papel alterado pelas mudanças ocorridas na organização legislativa educacional, o sistema de educação passa então a responder às demandas da reforma que atendia ao processo de globalização capitalista. Esta visão da educação como meio de formação de mão de obra trabalhista é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais em que expõe a necessidade de formação e “capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional” (BRASIL, 1997, p.28). Deste modo, a educação passa a ser associada à qualificação do sujeito para o mercado de trabalho, tendo como objetivo sua formação apropriada para torná-lo empregável, visão posta em prática através das políticas afirmativas surgentes a partir desta necessidade capitalista.

Neste contexto de mudanças globais, a inclusão “emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, como a ‘solução’ para quem se

encontra, de alguma forma, excluído". (NOZU; BRUNO, 2015, p.7). Este discurso de inclusão fomentado pelo governo se tornou uma ferramenta que atendia às exigências globais para a reestruturação da economia em âmbito nacional. Esta reorganização educacional abriu precedentes para a participação da iniciativa privada no que tange à educação de pessoas com deficiência, o governo, por sua vez, promove a descentralização das políticas públicas de assistência e proteção social direcionadas a estas pessoas.

As políticas de educação especial e inclusão educacional são geradas nestes contextos de influência global e configuradas a partir de encontros mundiais. Dentre os eventos mais notáveis da década destacam-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha; a Conferência Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, na Guatemala. Todos estes eventos globais influenciaram na construção de políticas de educação especial em solo nacional. (SILVA; ABREU, 2008; KASSAR, RABELO, OLIVEIRA, 2019).

Os resultados das conferências mundiais citadas até aqui tiveram grandes impactos nos documentos nacionais sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual, os quais podem ser vistos nas alterações e criações de novos documentos legais que visam à inclusão educacional em âmbito nacional. Assim, novas configurações que asseguram a educação inclusiva no país estão expressas na Constituição Federal (1988), no ECA (1990), na LDB (1996), na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), no PNE (2001), na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e na atual política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008), entre outros documentos importantes que subsidiaram a inclusão no país.

> No início do processo brasileiro de inclusão, cujas diretrizes se expressavam na Resolução 001/2001 (CNE/CEB), os principais enfrentamentos se davam entre as concepções de uma inclusão total, a qual superaria a fase assistencialista da educação especial e

> a levaria a um patamar de participação plena do estudante com deficiência na vida escolar e uma inclusão processual, em que se preservariam os vários níveis de atendimento especializado já existentes (também por instituições de cunho assistencialista), e se construiria um processo de inserção no aluno com deficiência na vida escolar, instalando aos poucos espaços de atendimento nas escolas e buscando modificá-la pela presença desses novos sujeitos. Essa segunda concepção foi muito combatida por implicar numa destinação de verbas a um setor fortemente ancorado no setor privado da economia; a primeira, por reduzir ao "possível" na rede pública aquilo que já tinha ganho certa qualidade nos espaços assistenciais, ao menos nos centros urbanos maiores (ANJOS; OLIVEIRA, 2017, p.102).

Assim, a compreensão do que seria a educação especial é posta em discussão, uma vez que a educação pública assume o que antes era de domínio quase exclusivo das instituições privadas, as discussões versam em torno da concepção adotada pelo Estado do que viria a ser a inclusão, o Estado manteria a concepção assistencialista médico-clínica prevalecendo a visão da deficiência e não do sujeito, ou se voltaria para a visão social da deficiência, compreendendo o sujeito como alguém capaz de realizações, para além das limitações físicas, preconceitos e estigmas impostos socialmente (ANJOS; OLIVEIRA, 2017).

É neste cenário que se destaca a perspectiva de Desenho Universal. Desenvolvido por profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte – EUA, o conceito emerge na perspectiva inclusiva com o objetivo de viabilizar construções e projetos de uma arquitetura acessível em toda a sua extensão, sem a necessidade de reformas estruturais pontuais (CAMARGO, 2017). A concepção do desenho universal compreende que se há barreiras para deslocamento, o sujeito não pode usufruir de uma inclusão total, uma vez que, ainda que este seja incluído no âmbito escolar, é excluído na sociedade, sem poder ter participação plena nesta última. O conceito de desenho universal é, segundo Camargo (2017), fundamentado pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, cuja política expressa com eficiência a ideia discutida na proposta internacional do desenho universal, entendendo que somos sujeitos múltiplos e não há motivos para negar as diferenças, assim "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza." (MANTOAN, 2004, p. 7-8 *apud* CAMARGO, 2017, p.2).

Em solo paraense, dada a condução feita pelas políticas nacionais, seguindo as recomendações internacionais, o Ministério da Educação inicia o processo de formação de professores e gestores, assim como a operacionalização da SRMs nos municípios do estado (ANJOS; CAMPELO, 2013). Estas implementações ocorrem inicialmente pelo estado, no entanto, posteriormente, são delegadas aos municípios paraenses com a municipalização da educação. Segundo Anjos (2014), até o ano 2000, a educação especial em Marabá era responsabilidade da rede estadual e foi somente após o processo de municipalização do Ensino Fundamental que a responsabilidade passa a ser do município, uma vez que as classes especiais foram extintas e criadas as Salas de Recursos.

Para Mendes e Gemaque (2010), o governo estadual propôs a municipalização deixando o Ensino Fundamental a cargo dos municípios, firmando a ideia de maior investimento para o Ensino Médio, o que não ocorreu de imediato, pois de início, os municípios não tinham condições de arcar com o Ensino Fundamental por completo, assim assumiram apenas a fase pré-escolar, posteriormente, assumindo as séries mais avançadas e o compromisso com a educação especial. Cabe destacar que a centralização ou descentralização de um determinado poder não configura em si má administração, uma vez que isto é feito de acordo com as necessidades e influências externas, assim a decisão pode ou não beneficiar os cidadãos. Alves (2011) destaca que a municipalização da educação faz parte de uma tendência descentralizadora vertical da educação.

> A municipalização como estratégia de descentralização da administração pública está contemplada como parte da política macro de reforma do Estado pretendida na década de 1990. Podemos inferir dessa maneira, que a municipalização das políticas públicas e entre elas a municipalização do ensino, faz parte de uma das estratégias de descentralização administrativa dos serviços que devem constitucionalmente ser assegurados pelo poder público, previsto pelo plano de reforma do Estado brasileiro [...] (ALVES, 2011, p.50).

Deste modo, a municipalização da educação não é uma invenção do acaso, mas uma política pública incentivada por organismos internacionais, uma vez que os países melhor estabilizados financeiramente possuem poder sobre os países capitalistas de economias mais frágeis. Assim a reforma que já acontecia nos países

estrangeiros chega ao Brasil operando por meio das relações de dependência econômica entre os países mais ricos e os mais periféricos economicamente, determinando, segundo Alves (2011), os contornos da reforma educacional no país.

Este novo modelo de educação afeta a implementação da inclusão nas escolas regulares, segundo Anjos (2014), foi só após a implantação em 2001 do projeto denominado Educação Inclusiva: Direitos às diferenças, que se iniciou a inclusão educacional de alunos com deficiências no ensino regular no município de Marabá. Como já exposto, este processo resultou na erradicação das salas especiais que estavam em funcionamento desde 1987. A partir de então, em parceria com instituições privadas, a educação especial começa a se estabelecer no município por meio da rede municipal de ensino, que após a municipalização da educação toma para si a responsabilidade dos processos inclusivos e inicia, de forma tímida, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, primeiro as salas especiais foram extintas no ano de 2001[39], posteriormente as salas de recursos são substituídas em 2010 pelas SRMs e a educação inclusiva passa a se configurar no município de Marabá, tal como no restante do país.

Andrade *et al.* (2011) chamam a atenção para a ausência de documentos específicos nesta primeira etapa dos processos inclusivos no município. Segundo os autores, a Secretaria de Educação, em 2008, discutia uma minuta de Plano Municipal de Educação, que deveria nortear a inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares de ensino. Ainda em fase de debates o documento se apresentava de forma vaga no que se referia à inclusão dos alunos com deficiência em âmbito escolar, fomentando aspectos gerais da inclusão, mas deixando de especificar como deveriam ocorrer estes processos, fato que foi superado pelos professores com o decorrer da compreensão da política nacional.

Nesta concepção inicial de inclusão escolar levantada no município, o atendimento especializado era distribuído em dois diferentes tipos, a saber, o primeiro voltado para alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem,

---

[39] Quando ocorreu esta extinção das salas especiais os alunos foram remanejados em sua maioria para as classes regulares de ensino, conforme afirmam Andrade *et al.* (2011), e embora o crescimento da rede privada na educação já se mostrasse proeminente neste ano, é na educação pública que se concentram os maiores índices de matrícula.

acentuadas, para estes alunos o atendimento educacional especializado ocorria nas Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE), enquanto o atendimento educacional dos alunos com deficiência visual e auditiva ocorria nas Salas de Recursos (SR). (ANDRADE *et al.,* 2011).

A passos lentos Marabá vai acompanhando os processos de inclusão que acontecem por todo o país seguindo os mesmos passos em relação a maiores cidades como São Paulo, por exemplo, que por meio de políticas próprias inicia a partir de 2004 a inserir alunos com deficiência na sala de aula regular, conforme expõe Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014). Outro ponto importante refere-se a como ocorreu a interpretação das políticas inclusivas e como essa interpretação se reflete na inclusão de cada estado e município.

> A legislação brasileira pró-inclusão escolar gerou, então, um novo desafio aos sistemas municipais, grandes responsáveis pelas matrículas do ensino comum após a municipalização. A gestão da política municipal para a área da educação traduz de diferentes formas as políticas nacionais, uma vez que possui uma trajetória política singular, além de condições objetivas e contextos políticos e socioeconômicos diferenciados. (MELO, SILVA, CAIADO, 2017 p.327)

A maneira como cada município desenvolve as políticas e seus processo se diferencia de acordo com as influências políticas e culturais de cada localidade. Marabá em seu contexto de inclusão adotou nas SRMs dois professores, fator que se faz único do município, além de adotar outras medidas como o estagiário em sala de aula comum, atitude que foi recorrente em muitos outros municípios de outras regiões do país.

A educação inclusiva em marabá vai acompanhando o que ocorre nacionalmente, ainda que dado o contexto da região e sua cultura esse processo se difere em um ponto ou outro, sendo mais tardio ou não. Como veremos no próximo capítulo marabá segue as políticas nacionais e algumas estaduais e ainda que possua políticas próprias de educação que contemplem a inclusão, ainda necessita de outras políticas que envolva por completo a educação especial municipal com todas as especificidades regionais que as políticas nacionais não podem conter.

5 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO MARABAENSE

5.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, O CONTEXTO DA PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Neste tópico nos limitaremos a discutir os contextos da prática voltados para inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual no município de Marabá. Para tal, nos propomos a dialogar com as produções que versam sobre a inclusão local, com os resultados dos questionários enviados aos professores de SRMs do município e com a entrevista concedida pela gestora de educação especial em Marabá. É importante ressaltar que embora tenhamos feito uma busca detalhada, as publicações voltadas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual são escassas no município, embora haja uma vasta gama de publicações que abrangem a inclusão escolar como um todo. Recorrendo a estas publicações exploraremos os conceitos trazidos pelos autores e resgataremos os pontos concernentes à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Além das publicações acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual, faremos uso dos dados coletados por Rabelo (2016) em sua tese realizada em 2016, especialmente a entrevista com a gestão de educação especial municipal do ano em questão. A fim de organizar entrevistas e questionários de modo a analisar contextos e textos de cada política e aplicação destas na prática, dividimos este capítulo em 3 categorias a saber:

5.1.1 O perfil das professoras atuantes nas SRMs

A primeira categoria a ser discorrida refere-se ao perfil das professoras especializadas que atuam em SRMs do município estudado. Em Marabá, até 2020 somavam-se 83 professores especialistas em educação especial atuando no AEE. Estes 83 professores especialistas foram distribuídos nos centros de atendimento e nas SRMs das escolas públicas do município e do estado. Para esta pesquisa consideramos apenas os professores atuantes nas SRMs das escolas municipais, pois como já posto anteriormente, município e estado são dois sistemas distintos que

operam com políticas próprias, e análise de ambos demandaria mais tempo de estudos a qual não dispomos no mestrado, dadas as condições impostas pela COVID-19.

Ganhando visibilidade no município a partir de 1987, a educação especial traça sua trajetória a passos lentos em Marabá (ANJOS, 2014), desfazendo aos poucos a construção de uma educação excludente. Quando em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva foi publicada, o município já tinha dado seus passos rumo à agregação, inserindo em 2001 os alunos com deficiência na classe regular de ensino. Estes avanços que podem significar o início do percurso em direção à inclusão não foram suficientes para preparar os professores para o que foi proposto pela política em 2008.

Em sua publicação “As histórias de todas e de cada uma”, Anjos (2014) traz os relatos das professoras das SRMs de como ocorreu esse período inicial de inclusão no município, quando elas expressam seus medos iniciais e preocupações quanto ao como incluir e qual a qualificação necessária para este ato. Nessa fase inicial comandada pela Política de Educação Especial de 2008, as mudanças, segundo os relatos das professoras, foram abruptas e improvisadas, embora no ano em questão nem todas tivessem experiência prática ou profissional para atuação, cada uma fez o que podia para garantir que o aluno com deficiência intelectual fosse incluído de forma eficaz (ANJOS, 2014).

Esta pequena introdução em relação aos atores da educação especial em SRMs no município de Marabá abre a inserção dos dados atuais. Segundo as respostas coletadas pelo questionário, 100% dos professores respondentes possuem Ensino Superior em licenciatura como formação inicial e especialização na área de Educação Especial. Este dado diz muito sobre como as professores e professores que atuam na área da educação especial tiveram que se reinventar e buscar novos caminhos de aprendizagem a fim de promover a inclusão. Um agravante em relação à efetivação da inclusão no município paraense tem a ver com a formação dos professores atuantes. Segundo apresenta Rabelo (2016), a formação em educação especial no município sempre foi escassa, e até mesmo professores leigos e sem formação básica atuavam em muitos municípios paraenses, assim as oportunidades de formação na área de educação especial eram ainda mais exíguas, esse

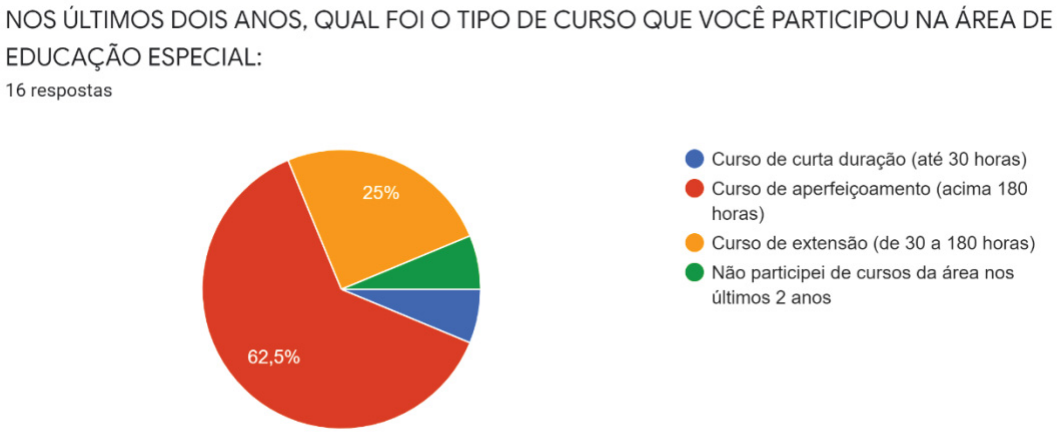
distanciamento da educação especial desde a formação profissional das professoras pode ser um fator contribuinte para os desencontros na hora de incluir que se seguiram à PNEEPEI de 2008.

É importante destacar que, segundo as próprias professoras entrevistadas na publicação de Anjos (2014), nem todas não tinham conhecimentos na área da inclusão, algumas já possuíam especialização na área e só aprimoraram os conhecimentos específicos após a publicação da PNEEPEI em 2008, embora a maioria tenha adentrado na educação especial por meio da política citada, que as levou a atuar nas SRMs e se aprimorarem no contexto da educação especial. A fim de suprir a evidente necessidade de formação e aperfeiçoamento a área da educação especial já citada, a prefeitura começou a ofertar formações para professores do ensino comum e especial com o intuito de contribuir com a formação continuada destes professores para a inclusão escolar (RABELO, 2016), estas formações continuam ocorrendo e são realizadas por uma equipe especializada do Departamento de Educação Especial do município, esta equipe de formação, “é uma equipe composta por cinco professores que fazem formação, formação continuada com professores de educação especial, com centros, com os mediadores [...]” (ALICE[40] - DEEM[41], 2021).

O aprimoramento nesta área não se restringe às formações oferecidas pelo Departamento de Educação Especial do município, e isso é notável quando as professoras responderam acerca de cursos na área da educação especial frequentados recentemente, conforme assinalado no gráfico abaixo:

[40] Nome fictício que usaremos para identificar a Coordenadora do Departamento de Educação Especial, a fim de preservar sua identidade enquanto sujeito de pesquisa.
[41] Referente ao Departamento de Educação Especial Municipal.

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CURSOS



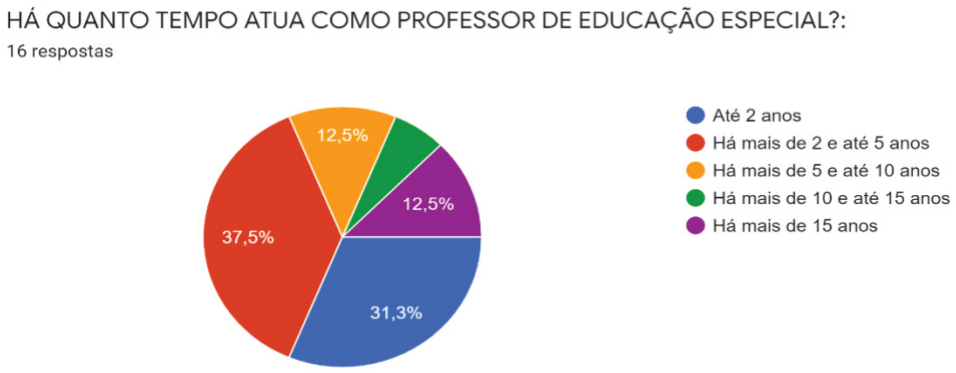
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Os outros números referem-se a 12,6% de professoras que ou não participaram de cursos na área nos últimos dois anos, ou participaram de cursos de curta duração.[42]

No município estudado não há um concurso específico para contratação de professores para atuação na área de educação especial, então mesmo que uma professora tenha anos de concurso atuando no ensino comum, pode ocorrer de ter pouco tempo de experiência atuando na educação especial. Por isso, perguntamos às professoras em relação ao seu tempo de atuação e as respostas variaram conforme gráfico 2:

[42] 6,3% para cada uma das respostas, optamos por utilizar a somatória no texto.

GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs. (2021)

Todos as professoras que responderam à pesquisa são concursadas pelo município, e já atuam há anos no ensino comum. A Coordenadora de Educação Especial Municipal explica como funciona essa dinâmica para atuação na educação especial.

> Nós, nós não temos um concurso no município, ou seja, não vai entrar um professor novo que chegou agora e vai para a sala de recursos, não vai, porque aqui em Marabá não tem, já houve, não sei quanto tempo atrás, mais de 10 anos, um único concurso que abriu vagas específicas para educação especial, então tem 4 professoras que são concursadas para educação especial, mas a gente faz um seletivo, nem chamo de seletivo, eles, as professoras que são concursadas mesmo, que já estão atuando na rede, é que trazem um currículo provam que tem habilitação para a área e aí a gente conversa para ver se de fato essa pessoa tem perfil, e é um processo que é definido aqui, internamente, no Departamento de Educação Especial, então geralmente é um professor que já atua no ensino comum que tenha formação na área que vai atuar na sala de recursos (ALICE - DEEM, 2021).

A formação a que a coordenadora municipal se refere é a formação em educação especial por meio de cursos de especialização e afins, que embora não fosse exigida no início dos processos inclusivos, passou a ser requisito fundamental para atuação nas SRMs. A formação de professores não é um tema esquecido nas políticas públicas de educação especial, a LDBEN 9.394 de 1996, no art. 59, define

que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação[43]:

> "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;" (BRASIL, 1996, p.19).

A PNEEPEI publicada em 2008 também contempla a formação de professores e estabelece que,

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p.17-18).

A Resolução nº 4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define no art. 12 que "para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009a, p.1).

A formação de professores também é foco da meta 15 do PNE, que ressalta na estratégia 15.5 a necessidade de formação de professores para atuarem na educação especial, além da meta 1 definir como estratégia:

> 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do

[43] Utilizamos aqui a grafia tal qual está expressa na política em relação a altas habilidades "ou" superdotação.

> campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p.5).

Além de documentos específicos, tais como as diretrizes de formação de professores que vão de 2001 a 2020.[44] Esta necessidade de formação continuada se apresenta principalmente porque a formação inicial deixa imensas lacunas na área de educação especial.

Rabelo (2016) aponta que, entre 2001 e 2005, a Secretaria de Educação Municipal de Marabá, por meio do Departamento de Educação Especial por iniciativa própria começou a oferecer formação de professores para a educação inclusiva. Costa (2006), que em sua pesquisa discorre sobre a trajetória da educação especial no município, traz segundo a fala da gestora do Departamento de Educação Especial, que as formações eram realizadas com duração média de 60h, principalmente voltados para o ensino de Braille e nas áreas voltadas para déficit cognitivo e adaptação curricular para aluno com deficiência auditiva e surdez. Atualmente as formações possuem caráter mais abrangente de áreas de conhecimento, tentando suprir a ideia do professor multi expressa nas políticas que se refletem na SRMs.

Com a execução do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pela Secretaria de Educação Especial/SEESP/MEC, o município, por meio do Departamento de Educação Especial, passa em 2011 a realizar formações com professores e gestores a fim de fomentar as políticas de educação inclusiva em todo o município (RABELO, 2016). O autor traz, ainda, um quadro com os principais temas abordados nas formações de professores da época:

QUADRO 4 - FORMAÇÕES EM SEMINÁRIOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE.

Ano	**Tema**	**Subtemas**	**Carga horária (horas)**	**Público**
2005	Legislação da educação especial/ inclusiva	- O aluno com deficiência cognitiva na escola, - Processos de adequação curricular para o aluno com deficiência cognitiva	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá

[44] Tais documentos já foram discutidos neste texto.

2006	Legislação da educação especial/ inclusiva	- Concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, - O aluno com dislexia e Deficiência Mental na escola comum - Adequações curriculares, e outras	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá
2007	Legislação da educação especial/ inclusiva	- A política do Atendimento educacional especializado – AEE no contexto da escola inclusiva - O aluno com Transtorno de Déficit de Atenção, - Estratégias pedagógicas para o aluno com TDAH	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá
2009	Legislação da educação especial/ inclusiva	-Concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva - O aluno com surdez no contexto da escola comum, - A nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e outras;	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá
2010	Legislação da educação especial/ inclusiva	- O aluno com deficiência mental no contexto da escola comum - Adequações curriculares no contexto da escola das diferenças, - A organização do Atendimento educacional especializado – AEE nos municípios	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá
2011	Legislação da educação especial/ inclusiva	- Formação de professores - Transtorno Global do desenvolvimento - Deficiência intelectual e produção de material didático - Ensino Colaborativo no contexto da Educação Inclusiva	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógicos da rede de Marabá

Fonte: Rabelo (2016, p.131).

As formações ofertadas nestes cenários têm o público-alvo da especial mais bem delimitado ao longo dos anos, com o surgimento de novas políticas, ainda que nem todo o público-alvo da educação especial seja contemplado nas formações. Acerca destas lacunas, Rabelo (2011), ao apresentar alguns dados de uma ampla pesquisa realizada em 2007, expõe que:

> A falta de participação dos professores nas propostas de formação é uma situação recorrente na tradição dos programas de formação do governo federal -Ministério da educação - que exclui a participação dos professores na construção coletiva de propostas, e esse

> processo se reproduz no âmbito estadual e municipal. as iniciativas e propostas de formação que as secretarias de educação municipal e estadual desenvolvem nos municípios paraenses pesquisadas, receberam críticas dos professores: quando são priorizadas certas temáticas como o ensino de libras e a deficiência visual, que terminam por não atender a real demanda dos professores, no que se refere ao tipo de deficiência predominante em alguns municípios. outra crítica enfática é predominante nas falas dos entrevistados ofertas de cursos aos professores do atendimento educacional especializado. este quadro foi identificado em todos os municípios com algumas variações (p.161).

Deste modo é questionável uma política de formação de professores que o próprio professor desconhece, e estas ações do governo e secretarias tornam-se apenas meios de cumprimento da lei, mas não são eficazes, uma vez que ocorrem na prática de forma superficial ao que foi proposto no texto da política (RABELO, 2011). A autora destaca que a política de formação de professores deve buscar a profissionalização deste sujeito e ofertar a "garantia de condições para que os professores possam acessar de forma democrática os programas de formação como direito essencial à promoção de um ensino qualificado a todos os seus alunos" (p.162). Ainda que centralizados em alguns temas, as professoras, que participaram da pesquisa realizada pela autora, afirmaram que é possível aproveitar o conhecimento para sua prática escolar (RABELO, 2011).

Atualmente, em parceria com universidades locais, em especial a UNIFESSPA, cursos de extensão são oferecidos em parceria com a Secretaria de E ducação do município, além de cursos de curta duração e uma atenção maior voltada para a formação inicial de professores, por parte destas universidades.

Outro ponto importante de avanço é que atualmente com a inclusão a partir da sala de aula comum, os professores do ensino regular ainda que não especializados, participam de formações específicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação que focam também nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Assim tais professores possuem maior conhecimento dos processos inclusivos e podem desenvolver de forma mais apropriada estes processos na sala de aula comum com este público específico. Essa relação mais próxima com o aluno com deficiência, possibilita ao professor do ensino comum contemplar uma futura jornada na educação especial, seguindo o processo

de contratação para atuação nas SRMs municipais, como já especificado pela Coordenação do Departamento de Educação Especial.

O próximo tema abordado foi a faixa salarial[45] das professoras que atuam nas SRMs. 68,8% das respondentes disseram receber de 3 até 6 salários mínimos. 31,3% afirmaram receber de 1 a 3 salários mínimos. Esta diferença de salários para a atuação nas SRMs pode ser justificada com tempo de serviço e formação, que são fatores contribuintes para o aumento do salário base, além da carga horária de serviço. Neste quesito, 87,5% dos professores responderam que trabalham de 20 a 40 horas semanais como docentes e 12,6% trabalham de 40 a 60 horas semanais ou acima de 60 horas semanais. Dado os números é importante ressaltar que 100% das respondentes afirmaram trabalhar em apenas um local, deste modo, a carga horária de trabalho semanal é realizada em apenas uma escola, mais especificamente na SRM da respondente, sendo 93% destas atuando apenas no AEE, e 6,3% que corresponde a uma respondente, que atua com formação de professores no Departamento de Educação Especial.

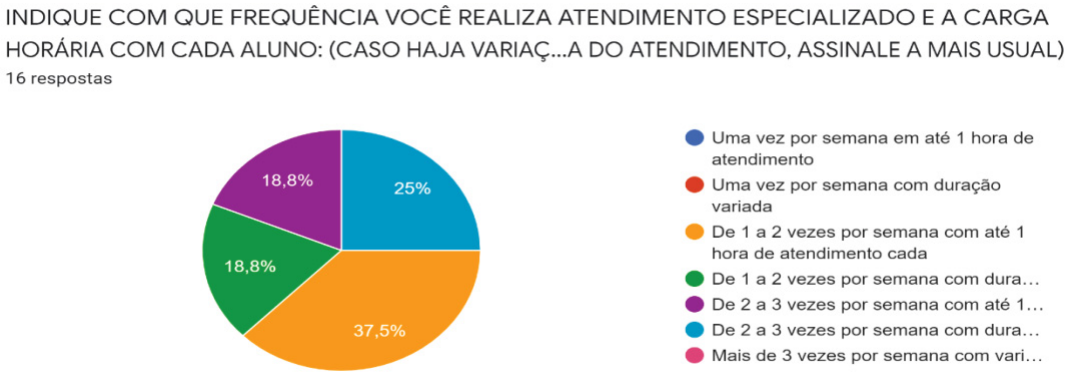
Diante dos dados apresentados pode-se destacar uma quantidade expressiva de fatores referentes à carga horária de trabalho semanal das professoras respondentes, que podem variar desde a escassez de professoras especializadas para atuarem até condições especificamente econômicas. Para fins de conceituação nesta área, Marabá possui uma média de 2,7 salários mínimos por trabalhadores formais, segundo dados do IBGE, com PIB per capta de R$ 31.920,20.[46]

A pergunta seguinte foi focada no AEE. Questionamos as professoras acerca da carga horária de atendimento de cada aluno e a frequência que ocorre este atendimento, a maior média, como demostra o GRÁFICO 4, é de 1 hora de atendimento com frequência de 1 a 2 vezes por semana.

GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA E CARGA HORÁRIA DO AEE

A medida provisória Nº 1.021 de 30 de dezembro de 2020, determinou que a partir de janeiro de 2021 o salário mínimo seria de R$ 1.100,00.

[46] Tais dados constam no Portal Cidade do IBGE e são datados de 2018.



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

As outras respostas dadas correspondem ao tempo de atendimento com 1 hora de duração especificado pela cor roxa ou com duração variável especificada nas cores verde e azul. O tempo de AEE no município é determinado pela Portaria 009/2018 que define no parágrafo 4º do art. 2º:

> O número de atendimentos educacionais pedagógicos deverá ser organizado no mínimo 2 vezes por semana, com duração mínima de 1 (uma) hora diária e/ou conforme observação do professor da sala de recursos multifuncional, considerando as necessidades depois de cada aluno (MARABÁ, 2018, p.2).

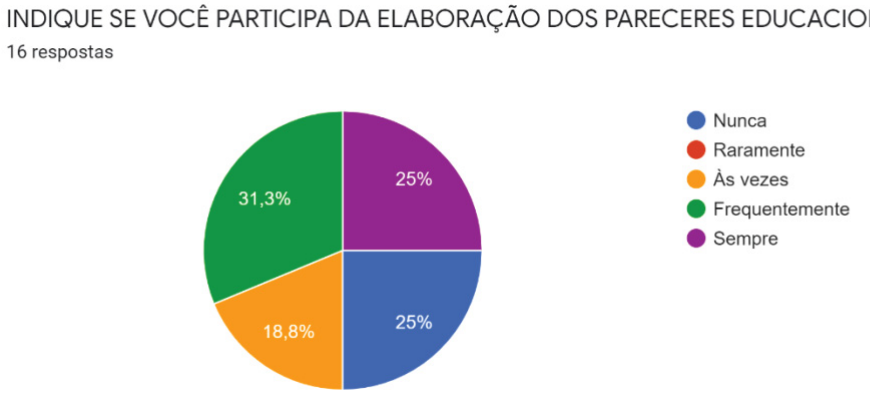
Questionadas sobre onde este atendimento ocorre, 93,3% das professoras responderam que ocorre na SRM, e 6,3% responderam que fazem o atendimento durante o horário de aula na sala comum. O município de Marabá teve um aumento considerável nas SRMs, em 2009 o município contava com 16 SRMs, segundo dados levantados por Oliveira (2015), 28 em 2015 (RABELO, 2016) e, atualmente conta com 36 Salas de Recursos Multifuncionais, segundo a Gestora de Educação Especial do município, além de dois centros especializados, o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP), que atende especificamente alunos com deficiência visual e cegueira e o Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez (CAES) que atende exclusivamente alunos com deficiência auditiva e surdez.

O AEE nas SRMs é ponto de discussão na pesquisa de Oliveira (2015). A autora expõe pontos preocupantes externados pelas professoras que participaram de seu estudo, dentre os quais se destacam: a concepção do professor multi e a limitação do professor especializado a SRMs, além da problemática no atendimento no

contraturno, que nem sempre é viável para os pais trazerem as crianças e estas acabam ficando sem atendimento.

Estas questões apresentadas por Oliveira (2015) reverberam em outros pontos presentes no questionário enviado para as professoras, a exemplo, a participação destas na elaboração do parecer educacional. Muitas professoras especializadas atuantes na SRM ainda têm seu lugar limitado a este espaço e sua função limitada ao atendimento do aluno PAE. Quando perguntamos se estas professoras participam da elaboração dos pareceres educacionais, as respostas variaram como demostra o gráfico:

GRÁFICO 4 - PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Além das causas expostas anteriormente, outro ponto que pode explicar a baixa porcentagem de participação das professoras de SRM na elaboração do parecer educacional é a ausência de hora atividade que possibilitaria a formulação deste documento. Este é um ponto de frequente embate entre os professores do ensino comum e a gestão de educação municipal. Sem esse espaço de hora atividade o professor do ensino comum saturado com as demandas de classes superlotadas não consegue atender às necessidades de estudantes com deficiência presente em sala, como é relatado pela Coordenadora Municipal de Educação Especial:

> nosso município hoje a gente “bate de frente”, com uma questão de quando a gente fala com o professor do ensino comum acerca da

> adaptação do planejamento diferenciado, nós “batemos de frente” com os professores sobre isso, principalmente porque o município não é instituído a hora atividade, então professor fala logo “eu não tenho tempo, eu não tenho tempo para fazer, eu não vou fazer”, e de fato ele não tem tempo porque ele não tem hora atividade (ALICE - DEEM, 2021).

A elaboração do parecer educacional é realizada, segundo as professoras respondentes, pelo professor do ensino comum, outros professores da educação especial, profissional responsável pela educação especial da rede municipal[47], os/as profissionais da coordenação[48], direção[49] e orientação[50] pedagógica da escola, além de profissionais externos[51], família[52] e aluno[53]. A participação destes sujeitos não é estática e igual para todos, é importante entender que nem sempre ocorre de todos estes atores participarem em conjunto da elaboração do parecer.

Se faz urgente a visão do professor da SRM como um profissional da escola e não somente do espaço limitado à sala de atuação, assim este sujeito deve participar ativamente da elaboração de documentos sobre seus alunos e, cada vez mais sua presença ser naturalizada em ambientes que não a SRM. Tendo em vista que este profissional é um agente da inclusão na escola, sua função não deve ser limitada ao atendimento especializado do aluno no ambiente da SRM, pois se isso acontece, a escola que deveria incluir, apenas segrega em uma nova roupagem.

Ainda sobre a composição da escola, outro setor importante é o conselho escolar, parte fundamental de uma escola, pois decisões importantes são tomadas por este órgão. Quando perguntamos às professoras sobre a existência do conselho escolar em suas respectivas escolas de atuação, 68,8% afirmaram haver o conselho escolar e 31,3% afirmaram não haver conselho escolar nas escolas em que trabalham.

Perguntamos ainda sobre suporte externo para elaboração e planejamento do aluno público-alvo da educação especial e demos algumas opções de suporte para

---

[47] 81,3% marcaram a presença deste na elaboração do parecer.

[48] 56,3% marcaram que a coordenação pedagógica participa da elaboração do parecer.

[49] 56,3 % assinalaram que a direção da escola participa da elaboração do parecer.

[50] 43,8% assinalaram que o responsável pela orientação pedagógica da escola participa da elaboração do parecer.

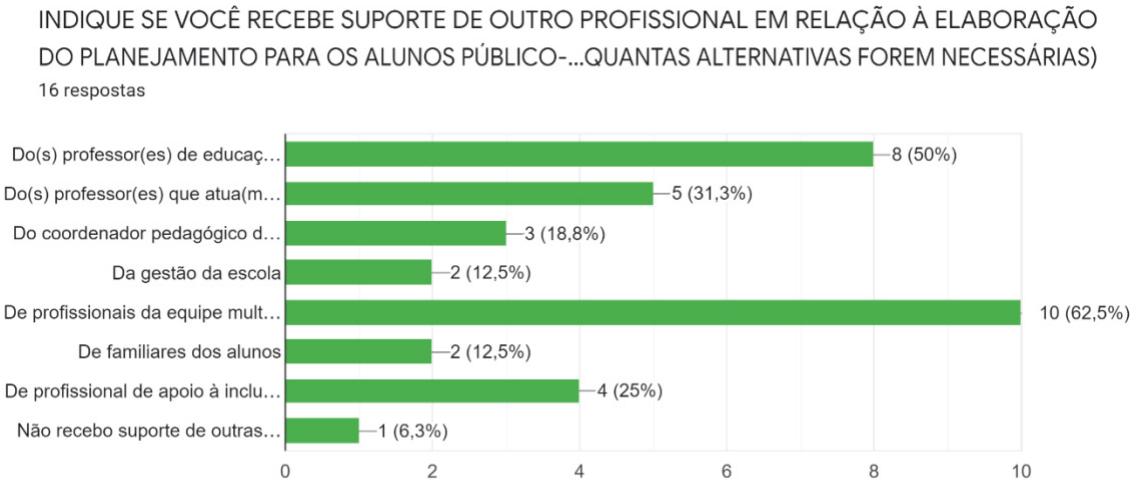
[51] 12,5% assinalaram que profissionais externos participam da elaboração do parecer.

[52] 68,8% assinalaram que a família participa da elaboração do parecer educacional.

[53] 75% assinalaram que o aluno participa da elaboração do parecer educacional.

que as professoras marcassem quantas alternativas fossem necessárias, as respostas variaram conforme GRÁFICO 5:

GRÁFICO 5 - SUPORTE DE OUTROS PROFISSIONAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

A participação maior vem dos profissionais da equipe multidisciplinar com 62,5%, seguido pelo professor de educação especial anterior do aluno com 50%.

> Essa equipe hoje ela é composta por 2 psicólogos, um assistente social, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e duas psicopedagogas. E, também tem uma pessoa na área administrativa que faz mais as questões administrativas, a área de atuação dele, gerencia as salas de recursos, os dois centros (ALICE - DEEM, 2021).

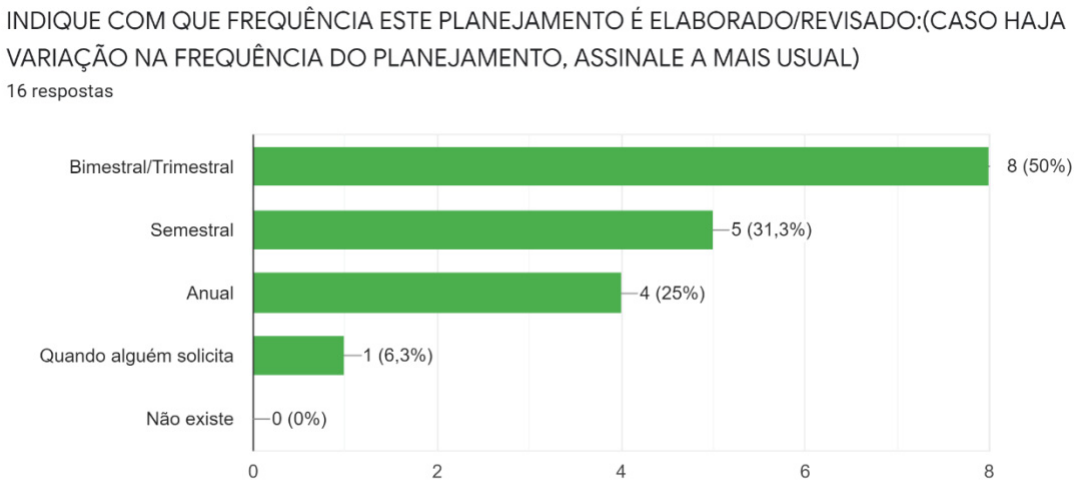
Outro ponto importante de discussão gira em torno do projeto político pedagógico (PPP) das escolas. Perguntamos às professoras se o PPP das escolas em que trabalham comtemplam assuntos voltados para a inclusão de alunos com deficiência. Em resposta ,56,3% informaram que a escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico, e 18,8% informaram que o Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial. 25% disseram não saber informar se o PPP da escola possuía ou não assuntos voltados para a educação especial e inclusão de alunos com deficiência. Segundo a Coordenadora de Educação Especial,

> [..] todas as propostas dos projetos políticos-pedagógicos das escolas obrigatoriamente, eles têm que constar, como é que vai se dar a inclusão, se a escola tem sala de recursos, e isso tem que estar previsto nos próprios PPPs dessa escola (ALICE, 2021).

A ausência de temas voltados para a educação especial no PPP de uma escola pode revelar um certo atraso nos processos inclusivos, pois como documento base de uma escola é importantíssimo que aborde estes temas, mesmo que a escola em questão não tenha SRMs, porque desconsiderar os aspectos inclusivos pela ausência da SRM é delegar a inclusão a um só ambiente e um só profissional. No caso específico das professoras que responderam que o PPP da escola em que atuam não contempla assuntos voltados para a educação especial, é necessário investigar os motivos pelos quais isso ocorre, diante do fato que é recomendado por leis e decretos a inserção do tema nos PPPs.

Além do PPP, outro ponto importante é o planejamento. Questionamos as professoras acerca da eficácia deste recurso para a atuação com o aluno PAEE. Optamos por oferecer a escala de 1 a 5 de avaliação, na qual 1 representa total insuficiência do planejamento para atuação e 5 total suficiência deste planejamento. 6,3% marcaram 1, indicando a insuficiência deste serviço; 12,5% marcaram 2; 18,8% marcaram 3; o maior índice foi no número 4, obtendo 43,8% e 18,8% marcaram o número 5, mostrando total satisfação com o planejamento. A revisão desse planejamento ocorre nas respectivas escolas das respondentes conforme evidencia o GRÁFICO 6:

GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO



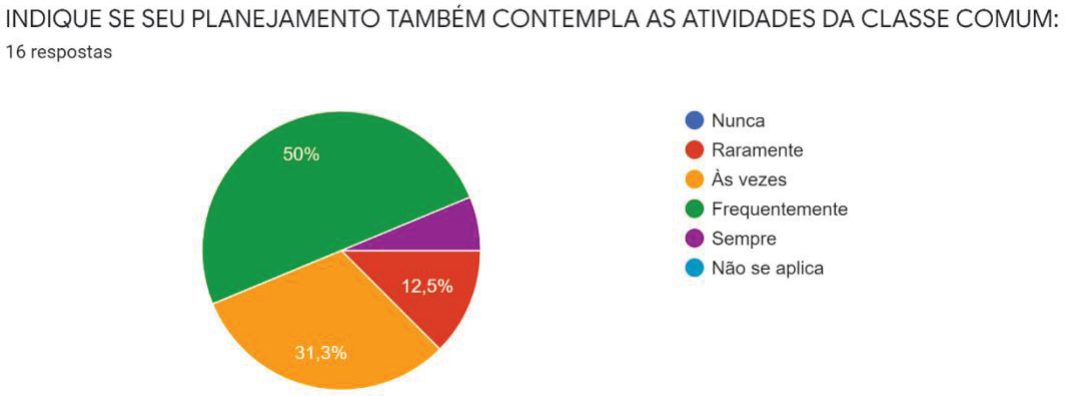
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

No que se refere à carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos PAEE, o grau de satisfação das professoras, conforme escala de 1 a 5 já utilizada, pontuou 6,3% no 1, 12,5% no número 2, 31,3% no 3, 37,5% no 4 e 12,5% no número 5.

O planejamento é uma etapa muito importante para a inclusão escolar e deve ser feito em conjunto com a equipe de profissionais que trabalharão com o aluno ao longo do ano letivo, de forma a contribuírem uns com os outros. Rabelo (2012) destaca a importância do trabalho em conjunto do professor especialista da SRM com o professor do ensino comum nesta área, e que estes devem sempre revisitar os planejamentos a fim de ajustá-lo, de acordo com a evolução da aprendizagem do aluno.

Seguindo essa linha de colaboração perguntamos às professoras se o planejamento que elas realizam contempla a classe comum, apenas 6,3% afirmaram que isto ocorre sempre, as outras respostas seguiram como mostra o GRÁFICO 7:

GRÁFICO 7 - O PLANEJAMENTO E A CLASSE COMUM



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Rabelo (2012), ao apontar as vantagens do ensino colaborativo, destaca como o trabalho em conjunto dos dois profissionais pode beneficiar o aluno, por outro lado, se essa troca não ocorre, o aluno é prejudicado. Esse distanciamento entre professores da classe comum e das SRMs é alvo de muitos estudos, Oliveira (2015) após entrevistas com professores das SRMs aponta como destaque feito por eles:

> [...] que o contato estabelecido entre professores da classe comum e os do atendimento educacional especializado [...] não é contínuo ocorrendo apenas em momentos pontuais tais como na avaliação para o ingresso no AEE e a decisão sobre a retenção ou avanço dos alunos com deficiência. O diálogo não frequente entre os docentes das salas de recursos multifuncionais e os da sala comum é preocupante porque evidenciam a ausência de atividades comuns de planejamento, avaliação, entre outros que permitam o acompanhamento pedagógico dos alunos em trânsito entre os dois ambientes escolares (p.68).

Também preocupadas com esta ausência de articulação entre professores do ensino comum e das SRMs, questionamos as professoras sobre a frequência da relação do trabalho desenvolvido na SRM com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum:

GRÁFICO 8 - O AEE E A CLASSE COMUM: RELAÇÕES ENTRE ATIVIDADES

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Apenas uma porcentagem de 6,3%, representado na cor roxa, assinalou sempre relacionar as atividades realizadas na SRM com as atividades da classe comum. É significativa a porcentagem dada para raramente e às vezes, marcando 25% e 18,8%, respectivamente, e os fatores que podem ocasionar este desencontro na atuação entre professor do ensino comum e professor da educação especial são os mais diversos. A ausência de hora atividade, tema já discutido anteriormente, pode ser uma das causas do desencontro entre as atividades dos profissionais em questão.

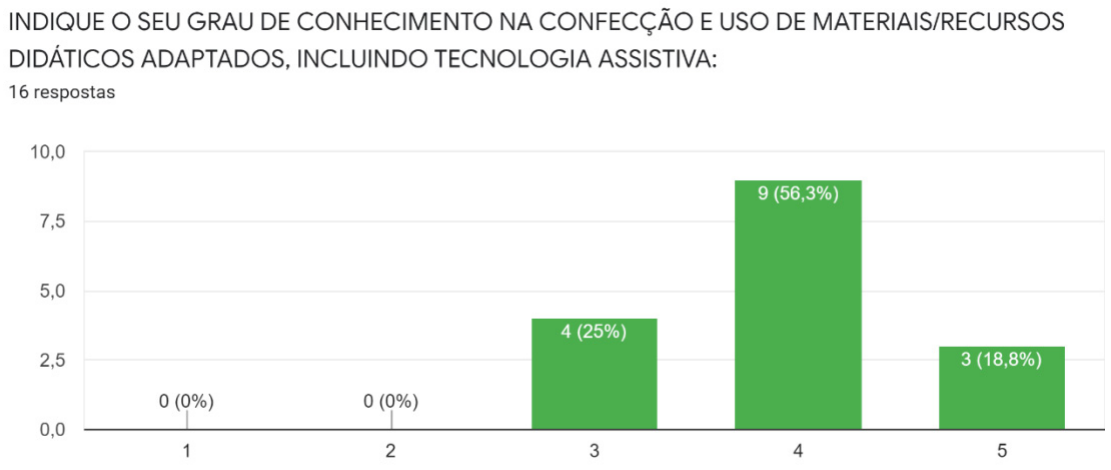
Além de relacionar o trabalho desenvolvido na SRM com as atividades desenvolvidas na sala de aula comum, outro ponto importante para a efetivação da inclusão é a adaptação de atividades e material para os alunos PAEE. Adaptar material pode ser uma tarefa difícil de realizar também para o professor da educação especial, uma vez que este atende na SRM uma multiplicidade de sujeitos com suas especificidades e o material que pode ser utilizado para o ensino de um, pode não servir para o ensino do outro. Assim, quando questionamos com que frequência as professoras de SRM realizam diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para os alunos PAEE, 43,8% responderam que frequentemente o fazem, 31,3% responderam que sempre fazem estas alterações e 25% responderam que as fazem quando necessário.

Além de adaptações nas atividades, a professora conhecer os recursos disponíveis nas SRMs pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem do aluno, facilitar este processo e efetivar o AEE. De acordo com o publicado na PNEEPEI.

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

Não vamos nos ater à visão apresentada pela política que se refere a uma visão do professor multifuncional (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009), mas, nos voltamos para o fato de que esta mesma política deixa a cargo do professor o uso e adaptações de material nas SRMs. Assim, no que se refere às habilidades de confecção de materiais de uso didático e conhecimento das tecnologias assistivas, as professoras responderam utilizando a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório e 5 a totalmente satisfatório:

GRÁFICO 9 - PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Segundo a Coordenadora de Educação Especial do município,

> [...] eles recebem em termos de materiais, [...] eles recebem um kit de materiais para que eles façam as produções necessárias da sala de recursos aí nesse material vai o quê? Geralmente uma caixa de papel A4, lápis de cor, lápis de escrever, giz de cera, velcro adesivado,

> papel contact, papéis de vários tipos, tesoura, cola, pistola, então eles recebem, e digamos assim, agora eles estão recebendo um kit emergencial e em agosto a gente vai concluir a entrega dele, então ele vai receber esse material para uso com os nossos alunos (ALICE - DEEM, 2021).

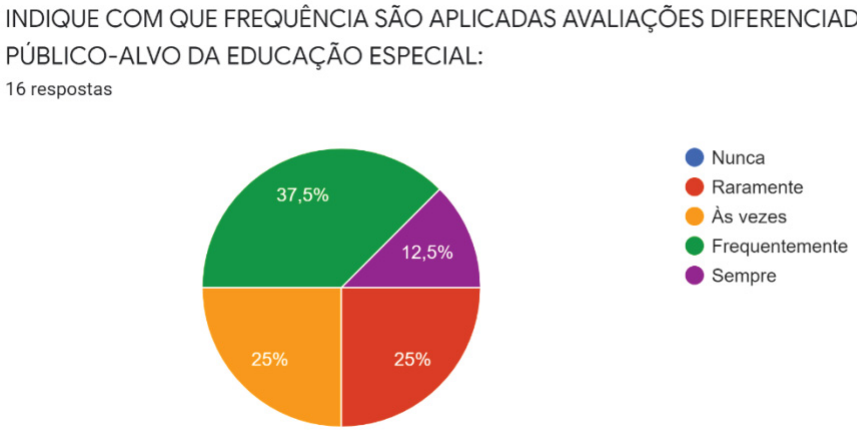
E acrescenta acerca dos recursos materiais eletrônicos:

> A deficiência na questão dos recursos ainda eu considero grande, porque a sala de recursos... veio o programa, mas tem quanto tempo aqueles notebooks? nenhum funciona mais, os computadores já estão assim, retrógrados, ultrapassados, a impressora que veio não serve, porque todas exige um cartucho individual que é muito caro e esse material não foi sendo reposto ao longo dos anos. Hoje a gente tem que tentar meio que que o município tem tentado repor esses recursos, mas a gente sabe que tem muita deficiência de material principalmente de equipamentos na sala de recursos. Os pedagógicos em si a gente tem conseguido suprir aquele de uso rotineiro do dia a Dia do Professor, a gente consegue suprir (ALICE - DEEM, 2021).

De acordo com o disposto na política de 2008, a escola regular pública é responsável por providenciar o espaço físico e os recursos materiais que deem as condições adequadas para o funcionamento do AEE em suas dependências, como já explicitado.

Além das adaptações e criação de materiais para alunos PAEE, a avaliação é outra pauta extremamente relevante de estudo, uma da pauta anterior tão importante quanto sua antecessora, afinal, adaptar as atividades anteriores e não adaptar a avaliação é invalidar a própria trajetória. A primeira complementa a segunda, assim a avaliação não é completa sem que tenha havido adaptações anteriores. Nesse sentido, perguntamos às professoras a frequência da adaptação da avaliação, as respostas foram conforme mostra o GRÁFICO 10:

GRÁFICO 10 - AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Carvalho (2013) define a avaliação da aprendizagem como,

> [...] a verificação do aprendizado realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino. A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, a qual deveria acompanhar os avanços dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (p.11).

Assim, a avaliação é um processo constante que tem como finalidade gerar novas ações nos processos de ensino aprendizagem, portanto, tanto no ensino comum como na educação especial, a avaliação nunca deve ser classificatória, mas um processo em si mesma.

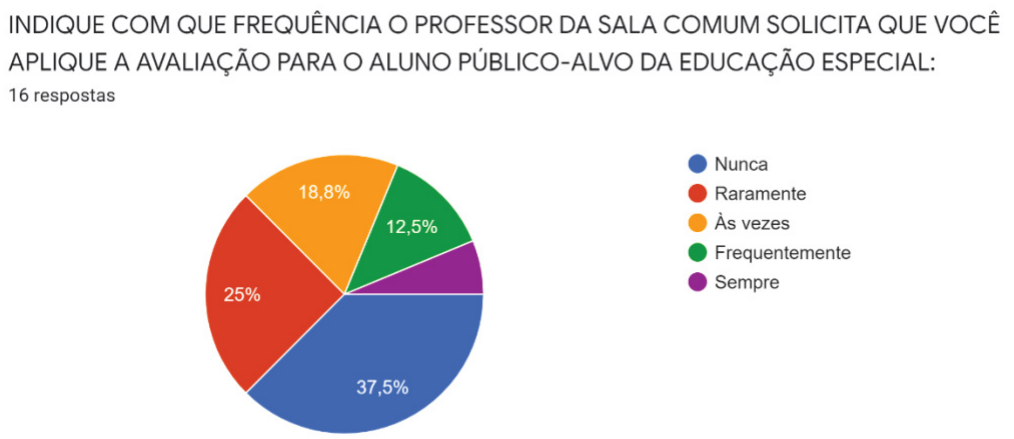
A avaliação da aprendizagem na SRM, não ocorre tal como ocorre na classe comum, uma vez que mesmo com os muitos estudos e com o que já foi exposto anteriormente, o ensino comum ainda preserva o modelo de avaliações classificatórias. Nas SRMs, no entanto, sistemas de conceitos e notas não são utilizados, estes são substituídos por termos que registrem o desenvolvimento de estudantes entre outros instrumentos, além da observação direta do professor responsável da SRMs (OLIVEIRA, 2015).

No que se refere à avaliação de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum, Oliveira (2015) apresenta algumas preocupações dos professores entrevistados em avaliar de forma diferenciada, pois estes consideram uma tarefa

complexa dada “em virtude de não terem ainda conhecimento claro de como fazer esta avaliação” (p.68).

Seguindo esta linha de discussão, questionamos com que frequência o professor do ensino comum solicita que a avaliação de estudantes PAEE seja aplicada pela professora da SRM.

GRÁFICO 11 - APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES DA SALA COMUM



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Essa relação mais distante entre professores do ensino comum e professoras das SRMs, se amplia além das avaliações de estudantes com deficiência intelectual. Professores do ensino comum e especial nem sempre dispõem do tempo necessário para um planejamento adequado das atividades de estudantes com deficiência intelectual e isso pode afetar o aluno em ambos os espaços, uma vez que se educação especial nunca se relaciona ao ensino comum e reciprocamente o ensino comum não faz o mesmo, os serviços que deveriam se complementar se tornam distintos e segregativos cada um ao seu modo.

É importante destacar que um não substitui o outro, mas são duas modalidades de ensino que devem se complementar tal qual como descrito na PNEEPEI, a

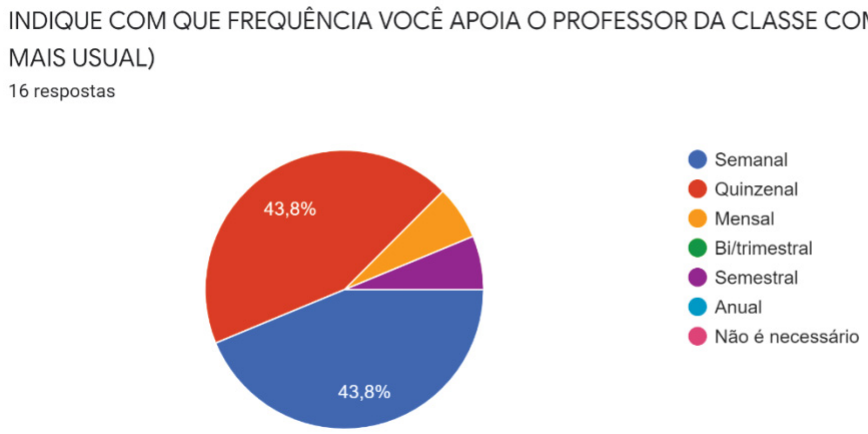
> [...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores

> quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Deste modo as duas modalidades devem interligar-se no processo de ensino e aprendizagem do aluno, e a SRM não deve ser vista como espaço isolado da escola e na escola, mas sim, como um meio de romper a segregação e estabelecer a inclusão, iniciando pela sala de aula comum, como ponto de partida para uma escola completamente inclusiva.

Neste sentido, perguntamos às professoras acerca da frequência com que elas apoiam o professor da classe comum, as respostas constam no GRÁFICO 12.

GRÁFICO 12 - APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs. (2021)

Neste aspecto, embora 37,5% das professoras tenham afirmado que não são procuradas pelos professores da sala de aula comum para auxiliar com o aluno com deficiência intelectual, no gráfico 12, as professoras mostram uma nova realidade e afirmaram que elas mesmas procuram os professores do ensino comum com mais frequência a fim de apoiar estes professores no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Sobre como ocorre esse apoio, as repostas variaram. 12,5% das professoras responderam que auxiliam com participação no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo, outros 12,5% informaram apoiar por meio da elaboração conjunta de planos de aula, 6,3% marcaram a elaboração de materiais e

recursos pedagógicos e elaboração de estratégias específicas. A maior porcentagem, correspondente a 62,5% das professoras, afirmou dar suporte aos professores do ensino comum por meio de explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais.

Em entrevista, a Coordenação de Educação Especial informou que o apoio recebido pelos professores do ensino comum é

> [...] a orientação do professor da sala de recursos, que tem um dia na semana para estar com esse professor para sentar, para planejar, pra pensar nas atividades dele, e também nós fazemos momentos de formação com toda a rede. Nós já fizemos por exemplo formação com os formadores que trabalham aqui na SEMED, os formadores que trabalham diretamente com esses professores, do ensino comum, então nós já fizemos esse momento de formação com os formadores e todas as formações do ensino comum as professoras de sala de recursos estão dentro da sala para poder participar, dar apoio, alguma orientação ali, e fora isso a própria dinâmica de funcionamento no próprio cronograma de trabalho da sala de recursos, obrigatoriamente elas têm um dia na semana de trabalho que é para elas estarem indo até esse professor, dando esse suporte a ele, sugestão, suporte na construção de material adaptado ou então esse suporte nas adaptações das atividades pra eles (ALICE - DEEM, 2021).

Um ponto de destaque na fala da coordenação é o tempo semanal de apoio disponibilizado para interação com o professor da classe comum, esta informação vai de encontro ao gráfico anterior, no qual a maior parte das professoras responderam não terem essa frequência de apoio.

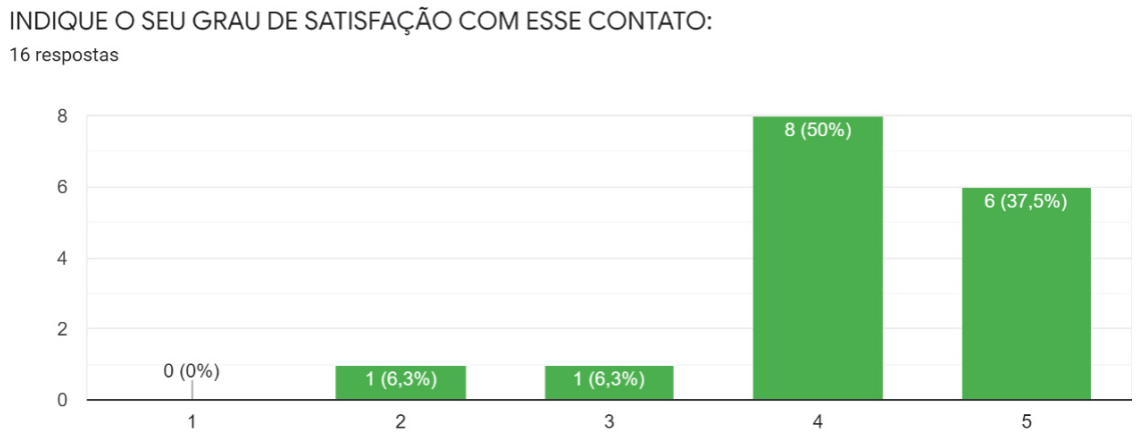
Perguntamos às professoras se existiam diálogos com outros profissionais sobre a inclusão, dentre as opções que oferecemos, 25% responderam receber suporte de professores de educação especial, 25% assinalaram que recebem este apoio da profissional responsável pela educação especial da rede de ensino municipal, 12,5% dialogam com professores da classe comum, 12,5% assinalaram discutir com membros da equipe multidisciplinar e 25% assinalaram discutir estes assuntos com o coordenador/a pedagógico/a da escola.[54]

---

[54] Disponibilizamos para marcação as seguintes opções: Diretor e/ou vice-diretor; Orientador educacional da escola; Coordenador pedagógico da escola; Outro(s) professor(es) da classe comum; Professor(es) de educação especial; Professor(es) bilíngue – libras/língua brasileira de sinais; Brailista; Instrutor de libras; Guia-intérprete; Acompanhante(s)/atendente(s)pessoal(is)/profissional(is) de apoio; Supervisor de ensino da sua rede de ensino; Profissional responsável pela educação especial da sua

Seguindo a escala de 1 a 5 já utilizada anteriormente, pedimos que as professoras avaliassem este contato, considerando satisfatório ou não:

GRÁFICO 13 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM SUPORTE EXTERNO



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Acerca da autonomia para organizar o cronograma de trabalho, as professoras também responderam na escala de 1 a 5, sendo que 25% das respondentes avaliaram como 3, a maior porcentagem equivalente a 43,8% marcou 4 e 31,3% marcaram 5, referente à autonomia para organização do cronograma de trabalho. As respostas foram semelhantes quando perguntamos acerca do grau de satisfação quanto à autonomia na elaboração do planejamento educacional individualizado dos alunos PAEE, 12,5% assinalaram 2, na escala de 1 a 5; 12,5% assinalaram 3; 43,8% assinalaram 4 e 31,3% assinalaram 5, mostrando total satisfação com a autonomia dada para elaboração do planejamento educacional.

Seguindo a mesma escala de avaliação questionamos sobre a parceria com o professor do ensino comum, um ponto muito importante no processo de inclusão na escola regular. Uma vez que, como apontam Anjos, Andrade e Pereira (2009), as professoras da SRM ou do AEE tinham seus lugares determinados praticamente fora do espaço escolar. Em 2009, ano da publicação da pesquisa das autoras citadas,

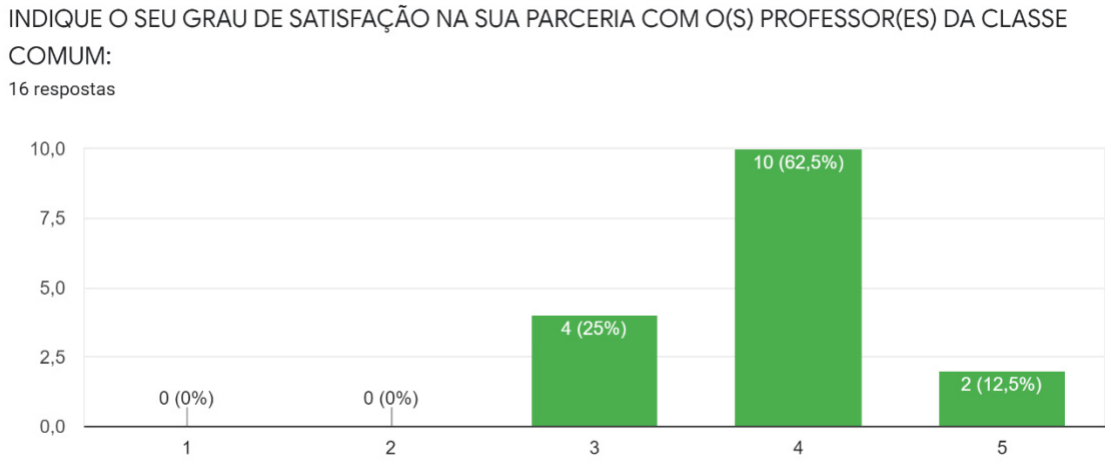
---

rede de ensino; Membros da equipe multidisciplinar; Familiares de alunos público-alvo da educação especial.

professores das SRMs eram vistos como “o outro” que, embora estivesse presente, não fazia parte daquele contexto ainda. Aquele que era estritamente responsável pelo aluno com deficiência intelectual e tinha como função máxima minimizar os conflitos gerados pela presença desse aluno em sala de aula regular, buscando a normalização deste sujeito (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

12 anos depois, a visão acerca dos professores que atuam nas SRMs se modificou no ambiente escolar, embora ainda se discuta bastante sobre o distanciamento entre estes profissionais e os professores do ensino comum. Seguindo a escala de 1 a 5, as professoras responderam sobre a satisfação com a parceria com esse segundo profissional[55]:

GRÁFICO 14 - GRAU DE SATISFAÇÃO: PARCERIA COM A CLASSE COMUM



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

De acordo com as respostas das professoras, o cenário descrito anteriormente se mostra atualmente mais favorável, dado evidenciado pelos 62,5% que se mostraram satisfeitas com a parceria com o professor do ensino comum.

[55] 1 é equivalente a totalmente insatisfeito com a parceria citada e 5 representa totalmente satisfeito com esta parceria.

Abordamos também a relação dos outros profissionais com o aluno, e pedimos que as professoras avaliassem o grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte desses outros profissionais em relação aos alunos PAEE. Para esta avaliação também utilizamos a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório, evidenciando que casos de discriminação e/ou preconceito ocorrem mais frequentemente e 5 a totalmente satisfatório, mostrando que casos como esses não ocorrem na escola de atuação da respondente. 25% das professoras marcaram 1; 6,3% marcaram 2; e a maior porcentagem foi calculada na opção 3, escolhida por 43,8% das professoras que responderam ao questionário. 18,8% escolheram a opção 4 e 6,3% marcaram a opção 5.

Preconceitos e discriminações nem sempre são acompanhados por atos de violência física ou verbal, muitas das vezes eles aparecem de formas mais sutis ou disfarçados de tentativas de ajudar. Na escola não é diferente, posicionamentos como os já discutidos que delegam o aluno com deficiência intelectual às professoras das SRMs, como sendo “problema” exclusivamente destas professoras também são atos discriminatórios. Quando professores e outros profissionais da escola veem o aluno com deficiência intelectual como sendo incapaz, ou atribuem as dificuldades do aluno a simples falta de esforço, estes profissionais agrupam alunos com deficiência e “preguiçosos” em uma só categoria, uma vez que é entendida que as limitações geradas pela deficiência podem ser superadas com o esforço do aluno (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.119).

> As expectativas com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos diferenciam-se muito conforme o tipo de deficiência. No caso desta pesquisa, foram entrevistados professores que atuam com alunos surdos, cegos, com deficiência mental e Síndrome de Down. Nas expectativas dos professores de alunos com deficiência auditiva e visual percebe-se uma crença maior nas possibilidades de aprendizagem e avanço. Tais professores veem certas qualidades em seus alunos, o que se relaciona com sua expectativa de aprendizagem. Esperam deles, portanto: esforço, força de vontade, desejo de superação, determinação; interação, bom entrosamento com a turma, participação; processos de compensação; independência, comportamento crítico, questionador; busca de superação da baixa expectativa social (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.125)

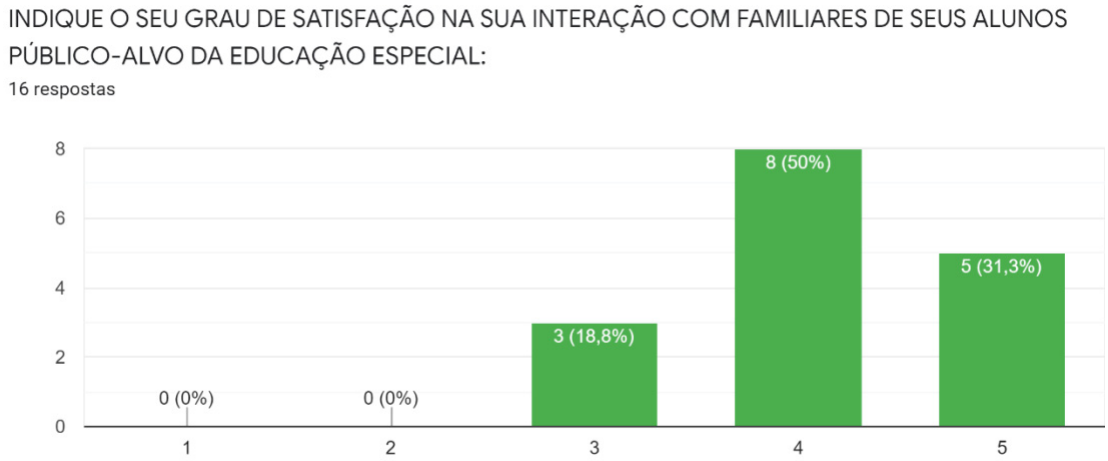
São a estas atitudes que nos referimos quando falamos em preconceito e/ou discriminação na escola, a segregação persistente, que determina o lugar do “outro”,

os limites e define o grau máximo de alcance para sua aprendizagem. No contexto marabaense, a Coordenadora de Educação Especial, Alice, assinala as mudanças na educação inclusiva do município e destaca que uma das principais

> [...] é o entendimento do professor do ensino comum de que esse aluno é um ser, é um aluno, é um cidadão, indivíduo que tem potencialidade que pode se desenvolver, e não apenas aquele que tá lá na SAP, na sala de atendimento como era antigamente chamado aqui, sem frequentar a sala de ensino comum, então a gente ver que... claro que a mudança não é da noite pro dia e nem tão rápida, é lenta ,nós ainda temos algumas questões, algumas dificuldades às vezes dos professores do ensino comum entenderem que aquele aluno que está no ensino comum também é responsabilidade dele, que ele precisa pensar e planejar pra aquele aluno, mas eu vejo que a gente tem quebrado muitas barreiras. Não é que a implementação da política da garantia do... de frequência do aluno, de matrícula dele no ensino comum, o atendimento no contraturno na sala de recursos isso assim, trouxe um grande ganho (2021).

Seguindo o que é apresentado pela Alice, a inclusão não se efetiva somente a partir da escola, deve haver uma movimentação social e familiar para que esta aconteça. A coordenadora cita os avanços na educação inclusiva em relação ao professor do ensino comum, também já aponta a necessidade da participação da família nos processos inclusivos, segundo ela “há muitas dificuldades, ainda há muitos desafios ainda a superar, da valorização da própria família acerca do atendimento educacional especializado, muitas crianças não vão porque os pais não levam, não consideram que seja importante”. Referente a este tema, pedimos às professoras:

GRÁFICO 15: GRAU DE SATISFAÇÃO: INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIALGRÁFICO 15



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs(2021).

Apesar das preocupações apresentadas pela Coordenadora de Educação Especial do município, as professoras avaliam de modo positivo as interações com as famílias de seus alunos público-alvo da educação especial. Essa interação entre a família e a escola é essencial, pois às vezes os pais também precisam de apoio na compreensão da deficiência, muitos pais ainda preservam a concepção da deficiência ligada à incapacidade, principalmente no que se refere a alunos com deficiência intelectual. Essa concepção da deficiência como no corpo deve ser combatida, pois só a partir do momento que se compreende o outro como um sujeito de capacidades e subjetividades e a deficiência como algo fora do corpo com lesão é que se viabiliza a inclusão.

Neste sentido perguntamos às professoras acerca de seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos seus alunos, avaliando na escala de 1 a 5 a insuficiência ou suficiência desse conhecimento. 18,8% das respondentes assinalaram o número 3, 43,8% assinalaram 4 e 37,5% marcaram o número 5. As respostas das professoras são expressamente significativas nesta questão, uma vez que não se trata do AEE apenas para um público específico, mas como o próprio determina a sala de AEE é multifuncional e embora as professoras que atuam nestes espaços não sejam formadas para assim serem, elas desempenham seus papéis como se fossem.

Referente ao conhecimento acerca dos direitos dos alunos PAEE, as professoras avaliaram na escala de 1 a 5 sendo que 1 corresponde a totalmente insuficiente e 5 a totalmente suficiente, as respostas seguiram assim: 18,8% marcaram o número 3; 37,5% marcaram o número 4 e 43,8% marcaram o número 5, evidenciando que seus conhecimentos sobre o assunto são totalmente suficientes. Os direitos dos alunos com deficiência intelectual estão expressos nas políticas de educação especial nacionais e municipais, discutidas em capítulo anterior. Estas mesmas políticas contemplam os direitos e deveres dos professores das SRMs, perguntamos às professoras respondentes se elas possuem conhecimento em relação a estes direitos e deveres enquanto professoras da educação especial. 6,3% assinalaram o número 3 na escala de 1 a 5, a maior porcentagem foi de 53,3% que assinalaram o número 4 e 37,5% assinalaram o número 5.

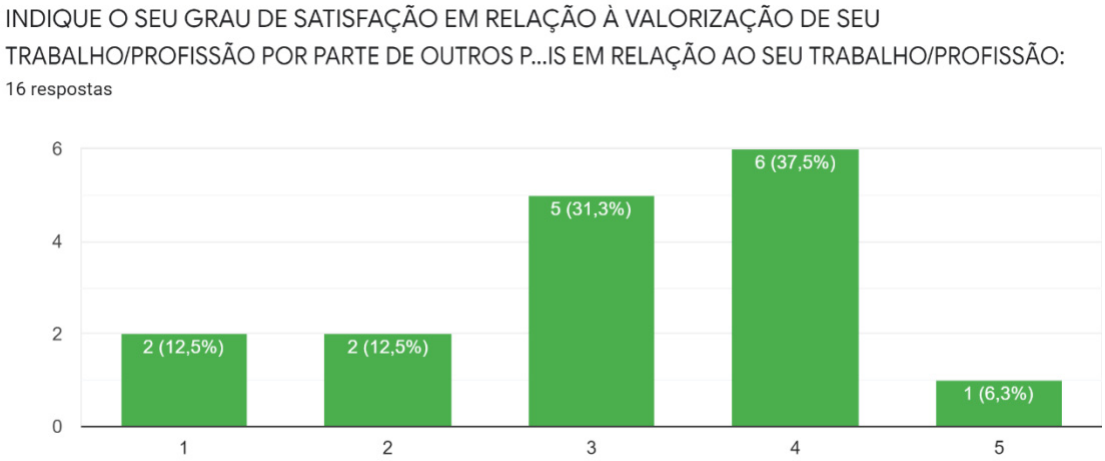
As funções do professor do AEE do município estão descritas na Portaria nº 09 publicada em 2018, listadas em 19 funções, entre as quais se destacam:

> VII - programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de Acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola".
> IX - Promover diálogos com os professores da sala de aula comum, equipe técnica e demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
> X - Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de Acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades promovendo sua autonomia e participação (MARABÁ, 2018, p.4).

Voltaremos a nos aprofundar nas questões políticas especificamente no tópico seguinte.

Nos últimos dois tópicos avaliados as opiniões se dividiram. Referente à valorização do trabalho docente por parte de outros profissionais em relação ao trabalho na sem, as professoras assinalaram conforme GRÁFICO 16:

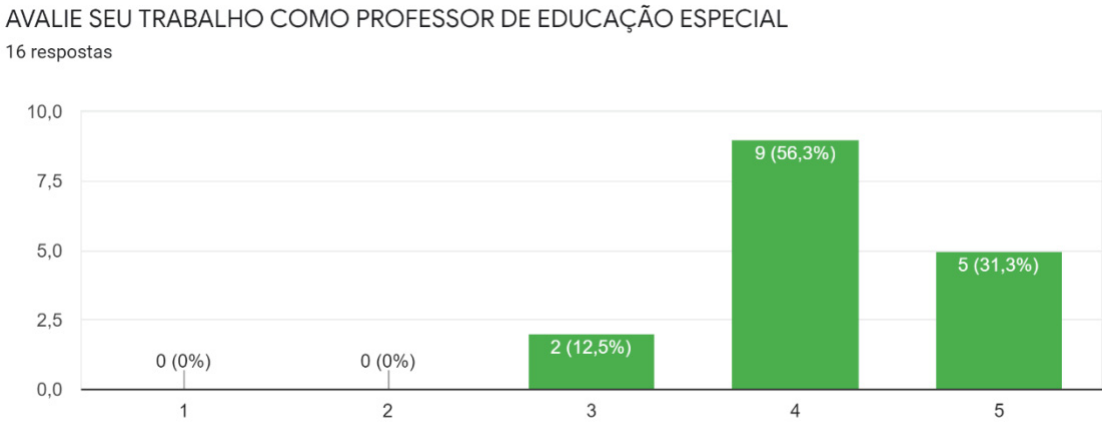
GRÁFICO 16 - GRAU DE SATISFAÇÃO: VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Por último, as professoras avaliaram o próprio trabalho como professoras de educação especial, utilizando a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório e 5 a totalmente satisfatório.

GRÁFICO 17 - AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

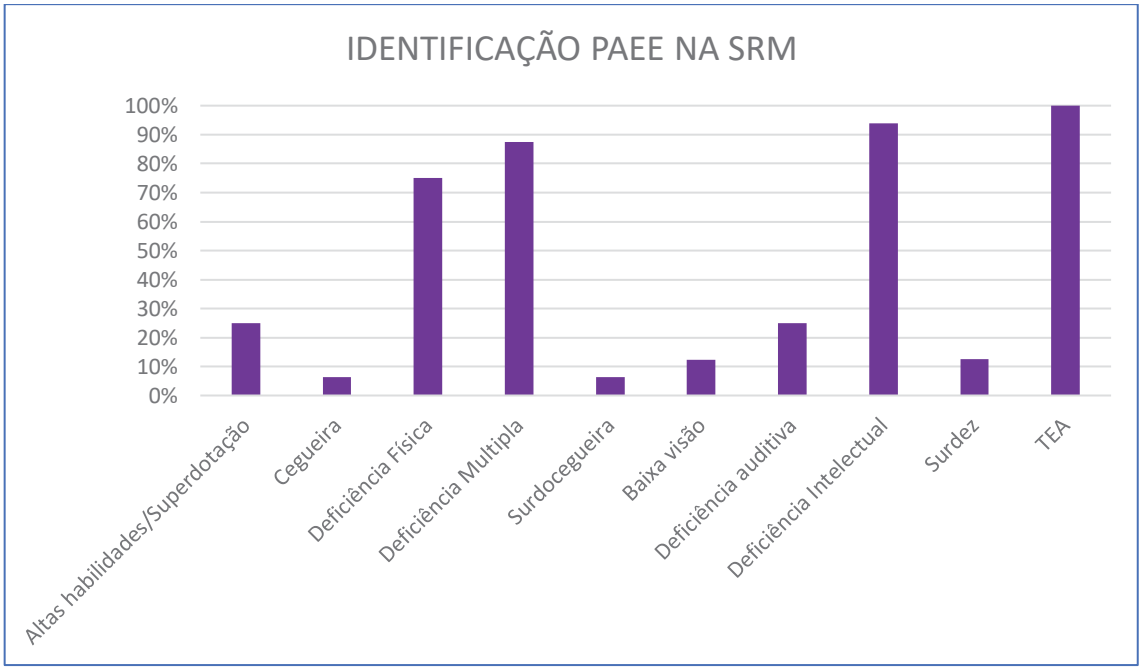
As respostas não poderiam ter se distanciado desta realidade, pois é um fato em todas as pesquisas sobre o tema que as profissionais que atuam nas SRMs de todo o Brasil, fazem muito com o pouco que lhes é disponibilizado.

5.1.2 O aluno com deficiência intelectual e a inclusão escolar em Marabá

A inclusão de alunos público-alvo da educação especial está prevista na constituição e em documentos legais que regem a educação do país. A compreensão destas políticas acerca dos sujeitos com deficiência já foi discutida em capítulos anteriores, deste modo nos voltaremos para a discussão da inclusão em âmbito municipal. A fim de caracterizar os alunos público-alvo da educação especial que são atendidos nas SRMs da rede municipal de educação de Marabá, questionamos a Coordenadora de Educação Especial acerca dos dados de matrícula destes alunos. Os dados fornecidos datam de 2020, pois não foi possível devido à pandemia fazer o levantamento de 2021. São, segundo a Coordenação de Educação Especial, 1371 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, deste número, 871 correspondem a alunos com DI.

As professoras que responderam ao questionário, distribuíram assim os alunos que são atendidos nas SRMs em que atuam:

GRÁFICO 18 - IDENTIFICAÇÃO ALUNOS PAEE NA SRM



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Os maiores números, como demostra o gráfico, são de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguidos de deficiência múltipla e

física. Os baixos números de atendimento de alunos cegos e surdos devem-se aos dois centros especializados no atendimento destes alunos, o CAP e o CAES, ambos os centros atendem crianças e adultos.

Outro fator importante a ser destacado é o público atendido nas SRMs, aqui delimitado conforme as políticas de inclusão vigentes. Quando entrevistada, a Coordenação do Departamento de Educação Especial destaca como essa delimitação foi difícil de ocorrer:

> [...] tinha uma falta de entendimento acerca de quem é o aluno público-alvo da educação especial, então assim, o aluno tinha dificuldade de aprendizagem, o aluno tinha transtorno de Déficit de Atenção, ele... todos eram enviados para a sala de recursos, que antes não era a sala de recursos. E até recentemente a gente ainda tinha muitos alunos no contraturno com défice de atenção, por exemplo, alunos com hiperatividade que estavam na sala de recursos, e a gente sabe que ele, ele não é... Esses alunos não são públicos da sala de recursos, e hoje eu creio que no nosso município, pelo menos eu, eu penso que não... que 100% dos alunos que estão lá, são alunos com deficiência, ou alunos com altas habilidades.

E acrescenta:

> [...] As dificuldades de aprendizagem elas não são.... elas não entram, não são, melhor dizendo, não fazem parte do público da educação especial, então não são atendidas na sala de recursos, mas ainda há uma crescente confusão principalmente dos professores do ensino comum, se o aluno não aprende ou se está com uma... com alguma dificuldade, manda para educação especial, então há ainda uma certa confusão, mas..., mas a gente já tem bem delimitado, e esse público realmente não é atendido se não é deficiência, se não é público. É somente dificuldade de aprendizagem? Então ele não vai para a sala de recursos.

Esta delimitação viabiliza a compreensão de inclusão na escola como um todo e por sua vez facilita os processos inclusivos.

Quando questionamos a quantidade semanal de alunos com deficiência intelectual atendidos nas SRMs pelas professoras respondentes, 81,3% delas responderam que atendem semanalmente mais de 5 alunos com deficiência intelectual. O número expressivo reflete a quantidade de alunos fornecida pela Coordenação do Departamento de Educação Especial que são matriculados no ensino comum, vale lembrar que nem todos esses alunos com deficiência intelectual são atendidos nas SRMs, uma vez que muitos deles não necessitam deste

atendimento especializado e conseguem, sem maiores intervenções, se adequarem ao ensino comum.

Quando questionamos se esses alunos com deficiência intelectual que são atendidos nas SRMs possuíam laudo clínico, 93,3% afirmaram que sim e 6,7% afirmaram que não. Fizemos a mesma pergunta acrescentando o parecer educacional e, desta vez ,a pergunta foi voltada para todos os alunos atendidos nas SRMs das professoras respondentes. 62,5% responderam que os alunos público-alvo da educação especial que são atendidos pelo AEE possuem laudo clínico; 31,3% afirmaram que os alunos atendidos possuem ambos, laudo e parecer educacional, e 6,3% afirmaram que os alunos atendidos possuem apenas o parecer educacional.

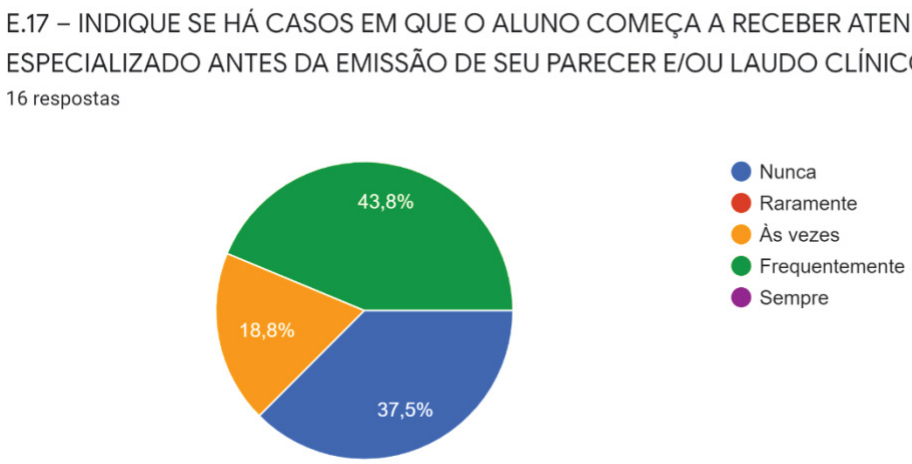
Em entrevista com a Coordenadora de Educação Especial do município, questionamos acerca da importância do laudo para o AEE. Segundo ela:

> [...] o laudo não é impeditivo, se a equipe entendeu que aquele aluno é público, né, ele é perfil, melhor dizendo, pra educação especial, ele tem uma deficiência, embora ela não possa escrever isso lá na devolutiva dela, né, dizendo que o aluno é um aluno com deficiência, a gente escreve que ele é perfil do atendimento educacional especializado. Então a partir da avaliação a mãe já sai de lá com o encaminhamento para a sala de recursos, né, então laudo não é impedi.... não é, melhor dizendo, obrigatório para frequentar a sala de recurso (ALICE – DEEM, 2021).

Embora as políticas de educação especial não afirmem a necessidade do laudo para atendimento e este seja um tema controverso, “o laudo pode auxiliar ou empoderar os professores do AEE na elaboração de planejamentos referentes ao atendimento do público-alvo da educação especial.” (OLIVEIRA, 2015, p.68). Assim, embora como declarado pela Alice não seja critério de impedimento, é de extrema importância e a longo prazo não pode ser ignorado.

Além do laudo, o parecer educacional é uma importante ferramenta no auxílio de preparação de estratégias para o AEE de alunos público-alvo da educação especial. Perguntamos às professoras se há casos em que o aluno começa a receber AEE antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico, as respostas se seguiram tal como no GRÁFICO 19.

GRÁFICO 19 - OFERTA DE AEE PARA PAEE SEM LAUDO OU PARECER EDUCACIONAL



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

A Coordenação Municipal de Educação Especial explica que o processo de diagnóstico feito pela equipe da escola e do Departamento Municipal de Educação Especial começa pelo professor da sala de aula comum, que no início do ano letivo recebe uma ficha para preencher com observações sobre qualquer aluno com dificuldades e que pode se caracterizar como público-alvo da educação especial. Esta ficha de observação é encaminhada para o Departamento de Educação Especial e após a análise da equipe especializada ocorre uma visita na escola por esta equipe, que, segundo a coordenadora, é composta “pelo pedagogo, psicólogo, assistência social e a fonoaudióloga. Dependendo da situação, a terapeuta também acompanha, ou seja, ela não vai em todas as triagens, ela vai naqueles casos que têm dificuldade de mobilidade, então a terapeuta acompanha” (ALICE - DEEM, 2021).

O restante do processo ocorre como descrito pela coordenadora:

> Eles já vão... se perceberem, que o aluno é público da educação especial eles já vão fornecer o encaminhamento para a sala de recursos mais próxima, ou também da escola se houver, já vão dar para a família também, porque a família tem que estar na avaliação. Eles já vão fornecer encaminhamento para o serviço de saúde, porque a equipe de atendimento ela não pode fechar diagnóstico, fornecer um laudo ela não vai fazer isso. Então ela encaminha para o neuro, ou seja, lá o profissional que eles entenderem necessário, para aquele aluno, para a equipe médica que vai atender aquele aluno, então é dado encaminhamento já em consonância com a saúde. Ele já conhece esse documento, esse encaminhamento, esse fluxo digamos assim, e aí o pai vai procurar o serviço de saúde, mas

> já tem garantido a matrícula no atendimento educacional especializado. Ele já tem garantido os apoios que o município oferta, se o aluno precisa de um estagiário a gente já vai encaminhar isso, então a gente volta para o departamento com essa avaliação, e aqui é feita uma devolutiva com as observações feitas. Essa devolutiva ela é entregue na escola onde o aluno está matriculado, ou seja, no ensino comum e, também na sala de recursos, onde este aluno vai ser atendido, e como eu falei o pai já recebe o encaminhamento para procurar a sala de recursos e fazer a matrícula daquele aluno, então de forma geral essa avaliação é feita assim, com todos os alunos inclusive os alunos com deficiência intelectual... (ALICE - DEEM, 2021).

O aluno que chega na escola com laudo já é encaminhado para o AEE na SRM, a partir daí se inicia a segunda etapa do processo inclusivo deste aluno, referente à elaboração do Plano de Educação Individualizado (PEI). Quando questionadas se participavam da elaboração do PEI, 100% das respondentes afirmaram fazer parte deste processo de elaboração. Segundo a Gestora de Educação Especial Municipal:

> [...] quando o aluno vai para a sala de recursos o professor da sala de recursos é que vai iniciar ali o trabalho do diagnóstico com aquele aluno, que após esse trabalho de diagnóstico vem a construção do PEI, do planejamento do plano de atendimento individualizado daquele aluno. Esse professor é que vai dar aquele suporte ao ensino comum, que vai estar indo, tem o dia em que o professor da sala de recursos vai estar dando esse suporte ao ensino comum para verificar quais são as adaptações que são necessárias, orientar o professor do ensino comum acerca das habilidades daquele aluno, acerca das potencialidades, das possíveis limitações que ele apresenta, considerando cada uma das deficiências. (ALICE - DEEM, 2021).

No que se refere especificamente ao aluno com deficiência intelectual, a gestora complementa:

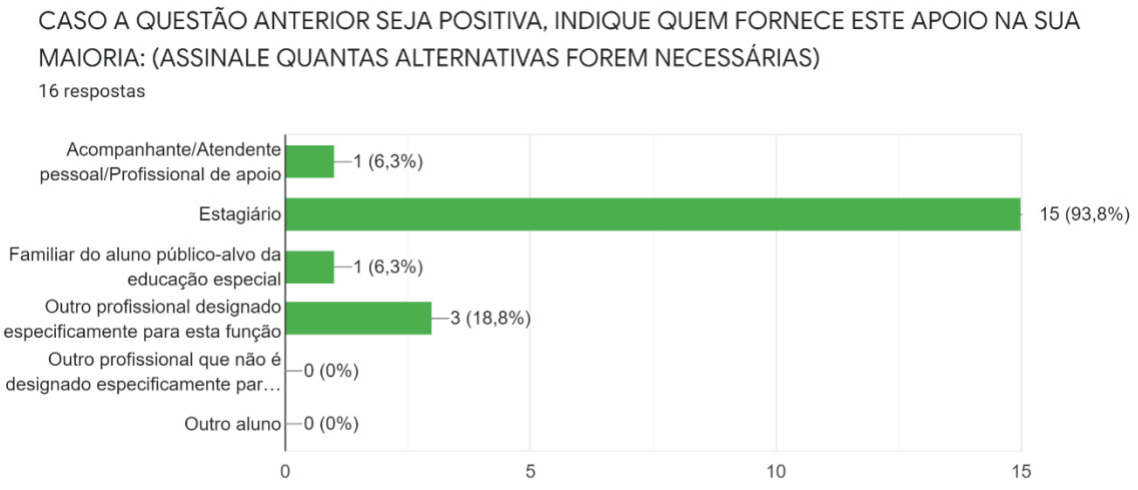
> No caso da deficiência intelectual que é o que você colocou, se houver alguma necessidade mais urgente, ou então de que a equipe vá, que a equipe dê alguma orientação, tipo assim, se houver necessidade de que a fonoaudióloga faça as orientações, que a TO faça, essas profissionais vão até a sala de recursos, vão até a escola para que a gente possa realizar uma reunião em conjunta para que elas façam essas orientações (ALICE - DEEM, 2021).

Essas ações são tomadas quando ocorre de o grau da lesão ser de maior gravidade e por isso ser geradora de maiores impedimentos ao aluno. O conjunto de especialistas podem auxiliar os professores do ensino comum e especial como

proceder de acordo com as necessidades específicas do aluno. Todo esse trabalho serve de reconhecimento das necessidades especiais de estudantes com deficiência intelectual, estas necessidades devem ser descritas no parecer educacional elaborado pelo/a professor/a do ensino comum acompanhado do/a professor/a da SRM.

No que se refere à área de apoios e acessibilidades dos alunos público-alvo da educação especial, perguntamos às professoras se estes alunos demandavam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamento desafiadores e se caso positivo assinalar se há esse apoio extra para execução destas atividades. 68,8% das respondentes afirmaram que possuem alunos com tais demandas e estes possuem apoio extra, ao passo que 31,3% assinalaram ter em classe alunos com tais necessidades, no entanto, nem todos dispunham de apoio extra. Esse apoio extra é na maioria das vezes cedido por um estagiário como demostra o GRÁFICO 20:

GRÁFICO 20 - APOIO AO ALUNO PAEE



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

A Coordenação de Educação Especial do município define o estagiário como

> um suporte que é dado para aquele aluno que necessita de apoio para realizar atividades que não consegue fazer sozinho, ou que não consegue ficar na sala. Então são vários os apoios que o aluno necessita, então a secretaria oferta também para esse aluno o estagiário. Em 2019, início de 2020, porque nós também começamos

> presencialmente nós tínhamos em média 400, mais de 400 estagiários que faziam esse apoio ao aluno com deficiência dentro da sala comum. (ALICE - DEEM, 2021).

Segundo documento municipal, “o estagiário tem como objetivo central, participar das atividades propostas pelo professor, colaborando junto ao processo de ensino aprendizagem e interação dos alunos” (MARABÁ, 2020, p.17). Os estagiários são com frequência uma ajuda mais que necessária na sala comum, e são característica da inclusão no município. Estes sujeitos são provenientes de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas e privadas locadas nas salas de ensino comum das escolas públicas do município e seguem as diretrizes dadas pela SEMED e pelo Departamento de Educação Especial do município, como destaca Rabelo (2016).

> De acordo com o termo de estagiários, elaborado pelo Departamento de Educação Especial dentre as atribuições dadas ao estagiário, estão: apoiar o professor no trabalho pedagógico (atividades, planejamento, avaliação) realizado com alunos PAEE, a responsabilidade é do professor titular da turma e o estagiário deve auxiliar este em todas as atividades e com todos os alunos, dando uma atenção maior ao aluno com deficiência; o estagiário não deve agir como exclusivo desse aluno, retirar ele da sala ou ficar num cantinho fazendo atividades à parte (ALMEIDA, 2017, p.74).

Deste modo, embora fosse uma política da SEMED, a disponibilização de um estagiário em salas de aula comum que possuíam alunos com deficiência intelectual, mas o papel do estagiário ainda é dúbio na prática e não poucas vezes ele assume o aluno como seu ou o professor da sala comum assim o faz, delegando um ao outro (ALMEIDA, 2017).

Pedimos às professoras que avaliassem esse serviço de apoio em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório e 5 a totalmente satisfatório, as professoras avaliaram assim este serviço: 43,8% das professoras atribuíram 5 ao seu grau de satisfação; 31,3% atribuíram 4; 25% atribuíram 3 e 2 ao grau de satisfação com o serviço em questão, demostrando insatisfação com este apoio fornecido pelos estagiários da rede municipal. É importante salientar que os estagiários podem se inscrever para atuar ainda no primeiro ano de graduação, portanto estes vão para a salas de aula comum auxiliar os professores no que for requerido e aprender sobre a profissão docente. A necessidade do estagiário em sala

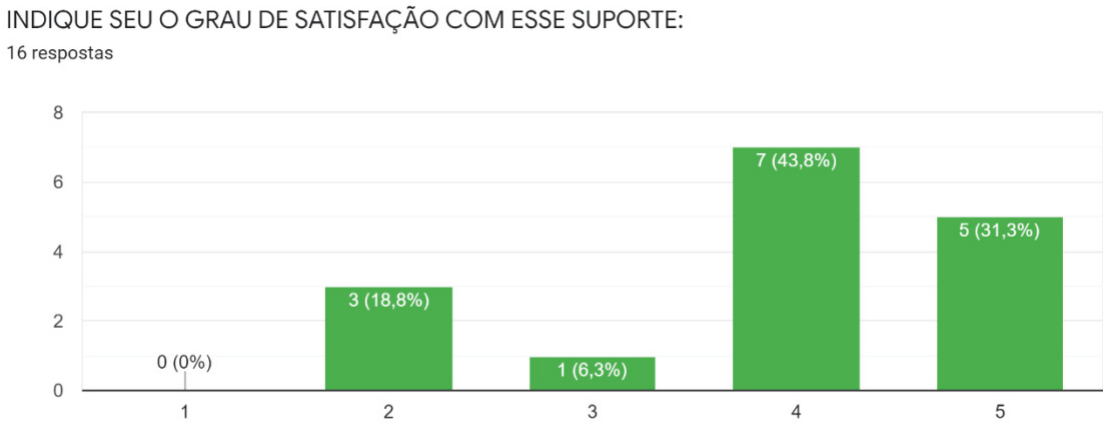
de aula comum se torna mais evidente quando observamos o fator superlotação, muitas das salas de aula possuem uma quantia excedente de alunos e os professores alegam não ter condições de atender às necessidades específicas de estudantes público-alvo da educação especial.

Anjos (2006), em sua pesquisa, evidencia os relatos de alguns professores que afirmavam chegar a ter 50 alunos em sala de aula, e por isso não poderiam dispensar atenção ao aluno com deficiência, esse argumento é refutado pela própria autora que não ignora a superlotação das salas, mas destaca que a atenção negada ao aluno com deficiência é dispensada aos demais alunos. Este distanciamento do professor evidenciado na pesquisa da autora pode ser um reflexo das inseguranças dos professores do ensino comum, frente à atuação pedagógica com o aluno público-alvo da educação especial, a ideia de incapacidade e a visão do não pertencimento deste aluno àquele espaço.

Atualmente, as salas de aula comum que possuem alunos com deficiência têm uma quantidade menor de outros alunos de acordo com a política estadual, no entanto, essa menor quantidade nem sempre é significativa o suficiente, e é neste cenário que o estagiário entra no auxílio ao professor do ensino comum. Cabe ressaltar que o estagiário não é um substituto ao professor regente de turma ao aluno com deficiência intelectual, e este não deve assumir o aluno como se assim fosse, o aluno público-alvo da educação especial presente na sala comum, é, assim como todos os outros, de responsabilidade do professor regente de sala, o estagiário é apenas um suporte para auxiliar o professor do ensino comum no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, considerando que embora este professor tenha o apoio das professoras de SRMs, este não tem todo o suporte pedagógico disponibilizado no AEE.

Acerca deste suporte, seguindo a mesma escala de avaliação utilizada anteriormente, pedimos que as professoras avaliassem o suporte pedagógico fornecido ao aluno PAEE no AEE. As avaliações constam no GRÁFICO 21.

GRÁFICO 21 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE OFERECIDO AO ALUNO PAEE



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Podemos considerar o índice de avaliação das professoras positivo, uma vez que a maior quantidade de votos se concentra nos números 4 e 5, revelando satisfação com o suporte pedagógico fornecido no AEE. No tópico anterior discutimos acerca dos suportes pedagógicos materiais disponibilizados nas SRMs, estes suportes, segundo a própria Coordenação de Educação Especial do município, nem sempre atendem às demandas das SRMs.

Embora também careça de materiais adaptados, segundo a pesquisa realizada por Oliveira (2015, p.66), “o uso de materiais pedagógicos é de responsabilidade do professor especializado, não tendo acesso aos mesmos os professores da sala comum”. Assim para suprir essa falta na sala comum, professores das SRM e da sala comum devem trabalhar colaborativamente de modo a construírem uma boa relação para proporcionar o ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Destarte, pedimos que as professoras avaliassem esse ensino colaborativo, utilizando a escala de satisfação de 1 a 5. Nos resultados, 25% das professoras marcaram 2; 6,3% marcaram 3; a maior porcentagem foi no número 4, representando 50% das escolhas das professoras e 18,8% escolheram 5 para representar sua satisfação com o serviço do ensino colaborativo.

De acordo com Rabelo (2012), o ensino colaborativo é uma via para efetivação da inclusão, juntos, professores da sala comum e das SRMs podem trabalhar estratégias para superar os desafios que podem aparecer no processo de

ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Para tal se faz necessário que os professores de ambas as modalidades estejam dispostos a trabalhar em conjunto e construir em exercício coletivo a inclusão escolar. Segundo a Coordenação do Departamento de Educação Especial municipal, desde a publicação da PNEEPEI em 2008 houve muitos ganhos para a inclusão escolar municipal, tanto para os alunos como para os professores.

> [...] no sentido de perceber que todos tem potencialidade e de ver no professor da sala de recursos esse apoio, pra que o ensino comum alavanque, para que o aluno consiga se desenvolver no ensino comum. A própria valorização dos pais também, acerca da importância da escola, dos alunos e matriculados no ensino comum, o entendimento acerca também de como é importante ele levar esse aluno para a sala de recursos, pra aquele atendimento individualizado ali, então assim, eu sei que foram muitos ganhos com certeza. O principal eu acho que é a visão mesmo dos professores, dos gestores acerca da necessidade da inclusão, acerca do benefício que ela traz para todo mundo e é isso, são vários ganhos (ALICE – DEEM, 2021).

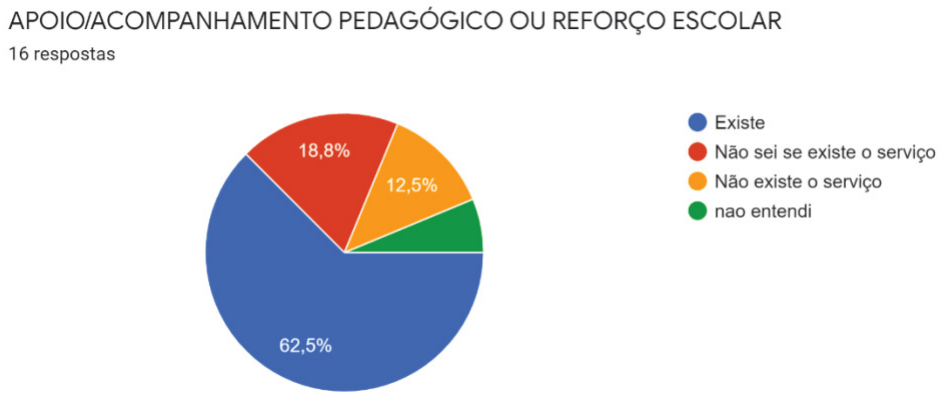
Essa visão do aluno com deficiência como alguém capaz é recente. Em sua publicação, Anjos (2011), ao abordar falas de professores da educação especial, destaca que as expectativas dos falantes eram claramente diferenciadas quando comparadas aos alunos cegos, surdos e aos alunos com Síndrome de Down ou deficiência intelectual. Os professores entrevistados demostraram uma crença maior no desenvolvimento de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva ou visual, ao passo que as expectativas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual ou Síndrome de Down se direcionavam para a lentidão na aprendizagem e pouco rendimento. Esperava-se, ainda, segundo as autoras, que os alunos desta segunda categoria se apresentassem mais obedientes e servis, fato que vai de encontro ao comportamento infantil e adolescente, descaracterizando a rebeldia da idade (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2011).

É para buscar uma inclusão efetiva que o ensino colaborativo existe, assim alcança-se a visão apresentada pela Alice e a ideia de um aluno dócil se desfaz, a concepção do aluno da educação especial ou o aluno da professora da SRM torna-se a concepção do aluno de ambos os espaços. Para isto é necessário que não só seja cobrado, mas que as políticas deem condições desta dinâmica acontecer, pois nem sempre os professores conseguem coordenar os horários, uma vez que embora as professoras das SRMs dispunham de um dia na semana para apoiar os professores

do ensino comum, nem sempre este professor dispõe deste tempo para discussão com as professoras das SRMs.

Nesse trabalho colaborativo, outros profissionais colaboram com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Assim perguntamos às professoras sobre o apoio e acompanhamento escolar, as respostas foram dadas conforme GRÁFICO 22.

GRÁFICO 22 - APOIO/ACOMPONHAMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO PAEE



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs(2021).

O grau de satisfação com este serviço foi avaliado pelas professoras seguindo a escala de 1 a 5. 18,8% assinalaram a pontuação 5; 50% das professoras assinalaram a pontuação 4; 6,3% assinalaram a pontuação 3 e 25% assinalaram a pontuação 2, que demostra insatisfação com o serviço.

No que se refere ao apoio à inclusão escolar, as professoras primeiro responderam se tal profissional existe ou não na escola em que atuam. 62,5% afirmaram que existe esse serviço, 18,8% não sabiam se o serviço existia ou não e 18,8% afirmaram que nas escolas de atuação não existe o profissional de apoio à inclusão ou um atendente pessoal e/ou acompanhante.

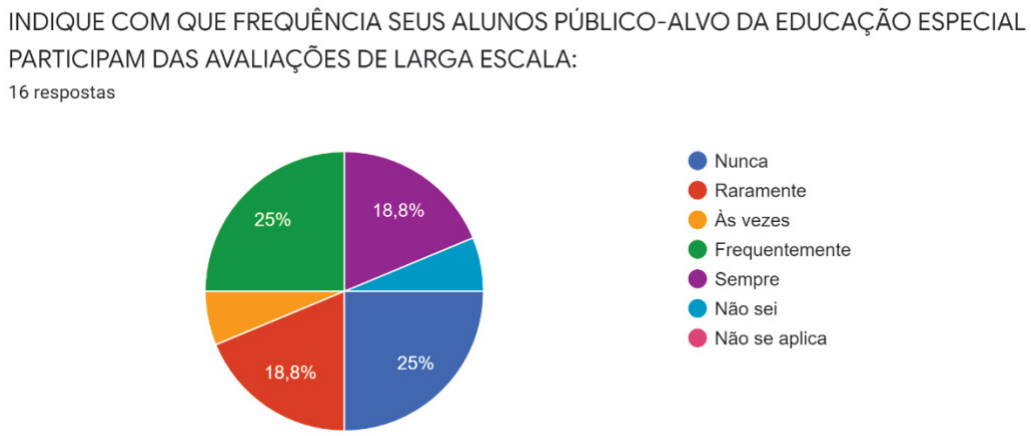
Quanto ao grau de satisfação na escala de 1 a 5 daquelas que afirmaram a existência do serviço, ficou assim dividida: 12,5% marcaram o número 1 na escala; 18,3% marcaram o número 2; 12,5% marcaram o 3; 37,5% marcaram o 4 e 18,8% marcaram o 5, avaliando este serviço como satisfatório. O apoio, especificamente no caso de Marabá, é majoritariamente fornecido por estagiários, como discutido acima. Assim nos casos em que o aluno necessita de auxílio para ir ao banheiro ou com a

alimentação é o estagiário que o auxilia, além das funções que ele desempenha na sala de aula comum prestando apoio ao aluno com deficiência nas realizações das atividades, assim ajudando nos processos inclusivos escolares.

Estes processos inclusivos em movimento na escola nem sempre são fáceis de executar e uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores do ensino comum é a avaliação destes alunos. No tópico anterior discutimos a avaliação elaborada pelo professor, as dificuldades e a visão que este professor do ensino comum pode ter do aluno com deficiência intelectual. Neste tópico, especificamente voltado para as necessidades do aluno, abordaremos a avaliação em larga escala.

As avaliações em larga escala são exames padronizados aplicados à Educação Básica a fim de monitorar em todo o Brasil os resultados dos processos de ensino aprendizagem, os resultados são contabilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e são divulgados individualmente assim cada escola tem sua classificação detalhada. Os professores do ensino comum decidem se o aluno com deficiência intelectual participará ou não desta avaliação, e frequentemente a decisão é negativa à participação deste aluno (OLIVEIRA, 2015). Assim perguntamos às professoras acerca da participação dos alunos público-alvo da educação especial nessas avaliações, as respostas se seguiram conforme demostra o GRÁFICO 23.

GRÁFICO 23 - PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

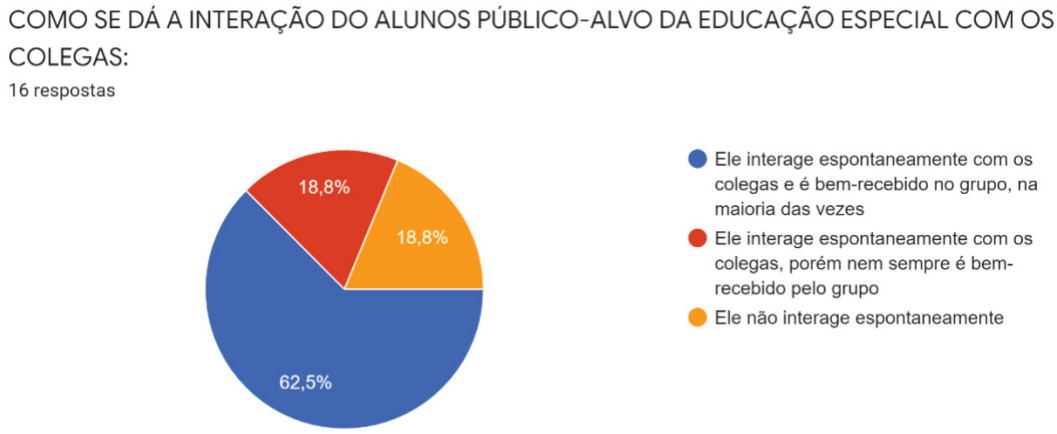
Enquanto uma parcela assinala que frequentemente e sempre os alunos participam das avaliações em larga escala, a mesma quantidade assinala que isso nunca ocorre ou raramente. Diante destes dados podemos afirmar que ainda há exclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar. A visão de estudantes com deficiência como alguém incapaz pode justificar essa ausência nas avaliações de larga escala, outro ponto é que as avaliações são feitas para um padrão de sujeitos tidos como normais, portanto, a avaliação pode não vir adaptada para os demais alunos que não se encaixam neste padrão.

Essa exclusão estabelecida por padrões pré-determinados e socialmente construídos, pode reverberar por toda a estrutura escolar e social, e o que chamamos de inclusão pode vir a se tornar agregação. É para romper os parâmetros de normalidade impostos historicamente, que os processos inclusivos existem. Reconhecemos, no entanto, que a realização destes processos se torna mais desafiadora ao longo dos anos escolares, conforme descrito pela Coordenação de Educação Especial do município:

> [...] a inclusão na educação infantil, a gente tem um ganho muito grande, um crescimento muito grande, os professores conseguem desenvolver, de fato incluir o aluno. Do primeiro ao quinto, a gente tem uma facilidade maior, mas quando chega ao sexto, ao nono ano, a gente tem muita dificuldade ainda, da própria organização, do segmento de maneira fragmentada disciplinar, mesmo e porque os alunos já estão no nível mais avançado e os professores só querem saber de trabalhar o conteúdo da disciplina e do sexto ano, “tem que ser sexto ano, como é que esse menino chegou no sexto ano e não sabe ler” onde não entende que houve um grande avanço para aquele menino, mas que não foi alfabetizado ainda, por exemplo, que é o caso de alunos com deficiência intelectual, mas com certeza nós já avançamos muito com a garantia desse direito e nós já avançamos muito na oferta dos apoios dos serviços, mas há muito que avançar ainda (ALICE, 2021).

Essa dificuldade para incluir nas séries mais altas reflete-se nos alunos, pois o padrão de normalidade pode estar arraigado também nas crianças, não só nos adolescentes e jovens, e estas podem reproduzir comportamentos excludentes. A fim de investigar este fator, perguntamos às professoras acerca da interação entre alunos PAEE e seus colegas de classe comum:

GRÁFICO 24 - INTERAÇÃO ALUNO E ALUNO



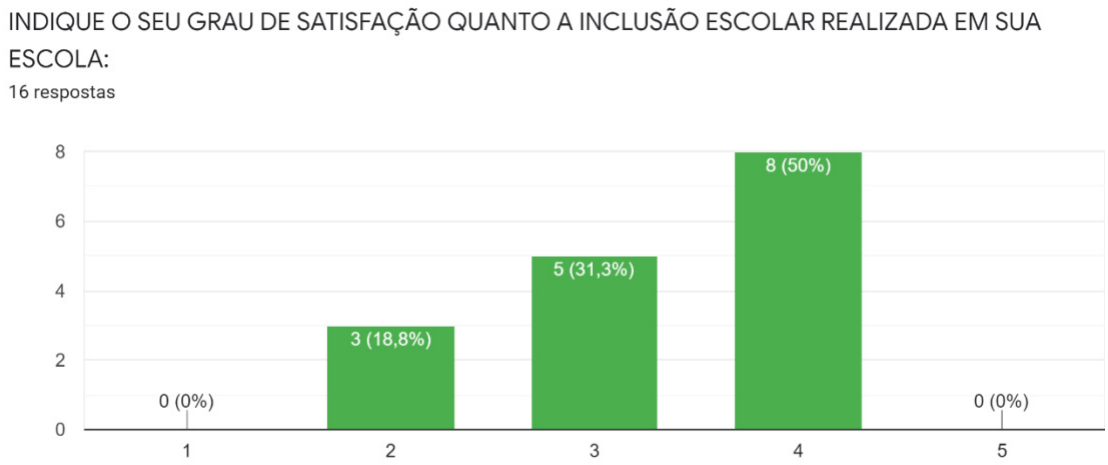
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

Anjos, Andrade e Pereira (2009), em sua pesquisa, apontaram, de acordo com as falas das professoras participantes, que as interações entre os alunos público-alvo da educação especial e os do ensino comum se dão mais naturalmente quando estes alunos são menores. As autoras destacam que esta visão faz supor uma crença que crescendo, o aluno torna-se preconceituoso. Deixamos aqui uma questão para futuros estudos sobre estas interações em sala de aula regular, as interações afirmadas pelas 62,5% das respondentes, ocorrem mediante brincadeiras e momentos livres em sala, ou durante as atividades de classe? A resposta para esta pergunta pode dar uma ideia clara de como funciona a inclusão para os demais alunos, como estes veem o aluno público-alvo da educação especial em sala, uma vez que, se dada as interações somente nos momentos de brincadeira, a visão pode vir a ser mais paternalista e assistencialista, mas se estas interações ocorrerem em momentos diversos na sala de aula comum, então poderemos concluir que o aluno com deficiência intelectual é visto como um igual pelos demais, com todas as suas especificidades, permanece sendo um aluno, e não “o outro”.

Neste contexto de relações interpessoais, perguntamos às professoras se os alunos PAEE participam de eventos e festas da escola. 43,8% responderam que sempre; 37,5% responderam que às vezes estes alunos participam e 18,8% responderam que frequentemente. No que se refere às atividades externas, tais como

passeios e demais atividades extraescolares, 37,5% das professoras responderam que os alunos PAEE participam às vezes destas atividades. 25% responderam que a participação deles é frequente, 25% responderam que os alunos participam sempre e 12,5% afirmaram não saber acerca da participação dos alunos PAEE nestes eventos. Por fim, pedimos que as professoras avaliassem a inclusão escolar em suas respectivas escolas utilizando a escala de avaliação de 1 a 5, na qual 1 significa totalmente insatisfatória e 5 totalmente satisfatória. As respostas obtidas encontram-se no GRÁFICO 25.

GRÁFICO 25 - GRAU DE SATISFAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

O fato de nenhuma professora ter marcado o número 5 demostra que ainda temos muito a percorrer, e ausência de marcações no número 1, evidencia o caminho já percorrido até aqui. A inclusão é construída passo a passo e nem sempre é um caminho fácil de ser percorrido. 13 anos após a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, muitas conquistas foram alcançadas, e este mérito não pode ser diminuído frente aos desafios que ainda devem ser superados. A inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como os alunos público-alvo da educação especial têm ao longo dos anos se efetivado no município estudado, apesar das condições materiais limitadas, condições estas que professoras e a gestão municipal trabalham para não ser um fator impeditivo da inclusão educacional.

5.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: UMA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Desde os anos de 1990 após a promulgação da Política de Educação Inclusiva no Brasil, escola e inclusão passam a ser debate em todo o país, e cada vez mais se discutiu uma educação para todos e uma escola que respeitasse a diversidade e as diferenças. Marabá não foi exceção neste movimento pela inclusão do aluno com deficiência, e aos poucos, como já explicitado nos capítulos anteriores, se modificou a fim de garantir a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, até chegar ao modelo de educação inclusiva que tem hoje.

Desde a promulgação em 2008, a PNEEPEI tem gerado grandes mudanças na educação inclusiva brasileira, no entanto, seria ingênuo esperar que esta política sozinha garantisse a inclusão educacional para o público-alvo da educação especial sem articulações com outros órgãos que regem a educação nacional, tais como as secretarias constituintes do MEC (ALMEIDA; ALMEIDA, 2011). Além dessa conexão com as secretarias educacionais, este trabalho também deve se desenvolver em âmbito social com políticas externas, compreendendo, portanto, que a inclusão educacional é só o primeiro passo para a inclusão social como um todo. Nessa trajetória inclusiva, Marabá foi dando seus passos rumo à inclusão de estudantes com deficiência intelectual tentando acompanhar os avanços nacionais, embora com dificuldades.

Seguindo a construção deste trajeto da inclusão nas escolas públicas, Andrade *et al.* (2011) apresentam a visão da Coordenação de Educação Especial do município de Marabá em 2011. As autoras questionaram sobre o Plano Municipal de Educação e qual o lugar da educação especial nele, a entrevistada comentou que a ideia era retomar as discussões iniciadas em 2008 e que no que se refere à educação especial houve avanços e que o AEE e ações de parceria com órgãos que zelam pelos direitos da pessoa com deficiência estarão garantidos no Plano Municipal de Educação (ANDRADE *et al.,* 2011). As autoras trazem ainda a concepção de inclusão da Coordenação do Departamento de Educação Especial, no qual define que:

> A concepção é de que a inclusão concerne respeitar o direito de todo cidadão, seja ele com deficiência ou não, há uma educação pública de qualidade que permita a este indivíduo o acesso a todas as formas de manifestações culturais e bens produzidos nesta sociedade. O projeto de educação especial está voltado para a oferta do AEE e ações de orientações às escolas. Não entendemos mais a educação especial como um segmento à parte das demais modalidades de ensino. A escola é orientada a ver o aluno com deficiência como aluno daquela escola e não como aluno da educação especial (LAURA-CEE). (ANDRADE *et al.,* 2011).

Quando mencionam a entrevista com os professores, as autoras destacam que estes não possuíam uma noção clara do que seria o Plano Municipal de Educação, embora um deles tenha afirmado que houve discussões sobre o plano, mas que este entrevistado não participou ativamente destas discussões, outros professores afirmaram conhecer a proposta, mas não com detalhes, apenas coisas superficiais sobre as discussões em torno desta. Percebe-se aí um desencontro em relação às políticas enquanto texto e a prática destas, embora este fator não impossibilite a inclusão no município, uma vez que mesmo com o conhecimento parco da política municipal, os professores relacionam o que sabem com os documentos legais a nível nacional, e assim desenvolvem suas atividades com base neste conhecimento geral.

Em entrevista com a Coordenação do Departamento de Educação Especial, questionamos acerca do contexto de criação das políticas a nível municipal, como ocorre esta elaboração e quem participa, a gestão informou assim:

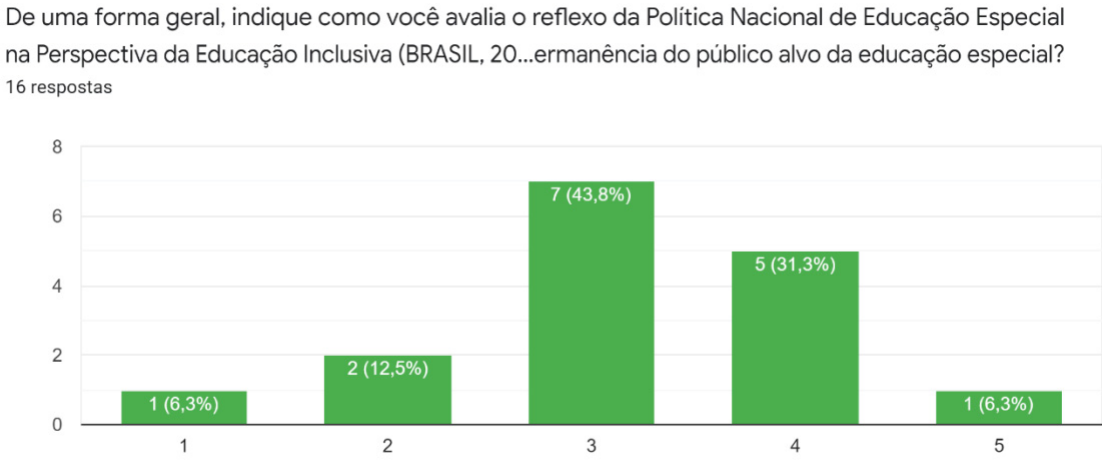
> [...] no caso da educação especial, nós nos reunimos com todos os atores, professores de escola, de centros, professores de educação especial, apresentamos a minuta que já estava pronta, e eles foram dando sugestões a serem acrescentadas. Reunimos também com o público interno, de pedagogos, os profissionais do departamento, pra gente daí tirar o documento que fosse o... digamos assim, o final pra ser encaminhado pro Conselho Municipal de Educação, mas geralmente esses documentos partem mesmo do departamento, da secretaria que se reúne com as pessoas interessadas, sejam professores, sejam outras instituições, como agora por exemplo, nós vamos iniciar essa questão da política, então nós estamos convidando as instituições de ensino superior, a UEPA, a UNIFESSPA que são as maiores do município, é... conselho da pessoa com deficiência, algumas associações que atuam na área da deficiência, tipo o AMA que atua com autismo, então agora nós estamos convidando essas instituições. O que já foi feito até aqui limitou-se a participação de professores da Educação Especial e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (CDEE).

Os principais documentos norteadores da educação especial no município de Marabá, são, de acordo com a Coordenação do Departamento de Educação Especial, o Plano Municipal de Educação e a Portaria nº 09 publicada em 2018, que dispõe sobre aspectos da inclusão no município. Se em 2011 os professores não tinham conhecimento sobre as políticas de inclusão do município (ANDRADE *et al.,* 2011), o cenário mostra-se diferente atualmente.

No questionário que enviamos às professoras atuantes em SRMs, perguntamos se estas tinham acesso aos documentos legais que regiam a inclusão do município, 87,5% dos professores responderam que sim, que o acesso a esta documentação era possível a eles, apenas 12,5% responderam não ter acesso aos documentos de inclusão escolar do município. Embora este dado não demostre que a facilidade no acesso atual implique necessariamente no conhecimento das políticas, já deixa exposto que o conhecimento de tal, depende em parte do professor.

Diante de todo o exposto até aqui, na tentativa de compreender melhor o quadro geral da inclusão, pedimos às professoras que avaliassem a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, utilizamos a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório e 5 a totalmente satisfatório, os resultados são mostrados no GRÁFICO 26.

GRÁFICO 26 - AVALIAÇÃO DOS REFLEXOS DA PNEEPI (2008)

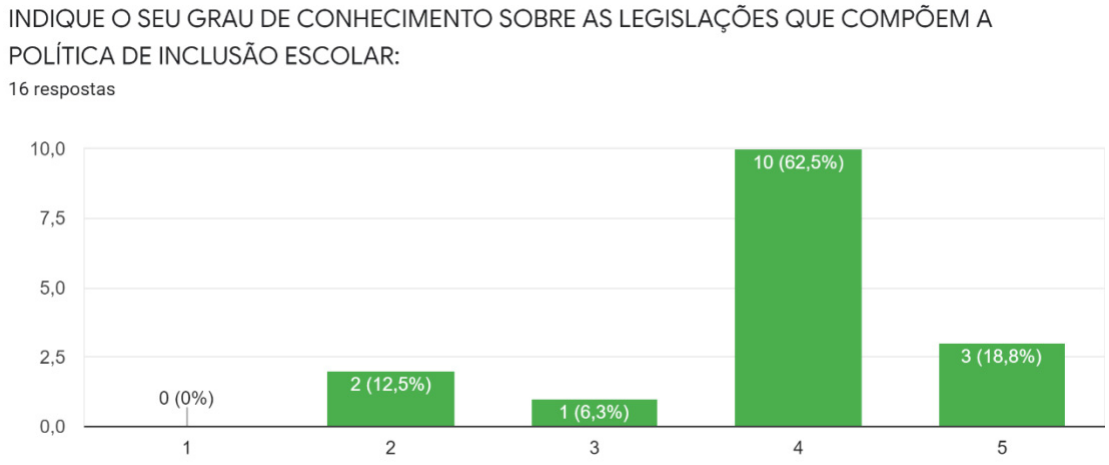


Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs(2021).

A PNEEPEI foi um marco na educação especial de todo o país, o que as professoras avaliam em relação a esta política específica, refere-se exclusivamente ao seu impacto no município estudado. Este impacto pode ser visto na concepção de inclusão presente não só nas escolas, mas também refletida nas políticas locais de educação especial.

Com foco nas políticas nacionais perguntamos o grau de conhecimento das professoras respondentes acerca destas políticas, especificamente acerca das voltadas para a inclusão escolar. Pedimos às professoras para usarem a escala de 1 a 5, indicando na ordem crescente conforme a numeração o grau de conhecimento. As respostas das professoras constam no GRÁFICO 27.

GRÁFICO 27 - GRAU DE CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário QUAPOIE aplicado às professoras das SRMs (2021).

De acordo com o exposto pelas professoras, o conhecimento que elas possuem das políticas de educação especial é em sua maioria consideravelmente bom.

No que tange às políticas em âmbito municipal, a Coordenação de Educação Especial explica assim:

> Nós estamos hoje no processo de construção de Diretrizes Municipais para a Educação Especial. Nós temos um documento, uma resolução do conselho municipal de educação, que inclusive também está sendo reformulada, que prevê a educação especial conforme os preceitos e a legislação nacional e nós temos também uma portaria interna que regula o atendimento educacional

> especializado, fala acerca desse atendimento e como é que vai se dar a atuação do professor, de quem é esse professor, o quê que é o atendimento educacional especializado, então isso é regido por uma portaria interna da Secretaria de Educação e temos algumas leis, mais recentes, que são leis de criação de alguns cargos, cargos novos que foram criados no município, a exemplo eu cito o cargo de mediador, que é um cargo novo, um profissional assumiu recente e temos também o cargo de cuidador, que também foi criado recentemente.

Em documento, a SEMED juntamente com o Departamento de Educação Especial define o profissional mediador como parte dos processos inclusivos da rede colaborativa educacional do município. “Deste modo, a mediação escolar é apresentada, quando necessária, como uma possibilidade não apenas de garantir o acesso, mas a participação, permanência e pertencimento dos alunos com deficiência nos espaços da escola” (MARABÁ, 2020, p.17). O mesmo documento define que o profissional cuidador tem como função auxiliar, quando necessário, os alunos com deficiência em suas atividades cotidianas, a saber, locomoção, higiene pessoal, alimentação e similares, “contribuindo junto ao processo de autonomia e independência desses alunos” (p.17).

Assim percebe-se o esforço municipal vindo da SEMED e do Departamento de Educação Especial em dar condições para a melhoria da inclusão em Marabá. Ainda, segundo a Coordenadora do Departamento de Educação Especial municipal, Alice, o município carece de uma política maior que observe as particularidades deixadas de lado pelas outras políticas. Como exemplo, cita-se a regulação da equipe multidisciplinar do Departamento de Educação Especial do município, a coordenadora relata ainda receios quanto à falta de políticas que discutam sobre a permanência desta equipe.

Diante das avaliações das professoras e da fala da Coordenação do Departamento de Educação Especial do município, é notável que a educação marabaense tem avançado em muitos aspectos na inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Por fim, é importante destacar que todos os esforços e desafios no ato de incluir citados até aqui sofreram no início de 2020 uma mudança drástica com a eclosão da pandemia instaurada pelo COVID-19. As dificuldades voltadas para a adaptação de material para o aluno público-alvo da educação especial e interação

entre professoras das SRMs e do ensino comum se tornaram ainda mais evidente dado o contexto atual, assim perguntamos a Alice sobre as dificuldades de incluir neste cenário que exige distanciamento. Alice explica que a pandemia evidenciou as dificuldades que os professores tinham de adaptar material para o aluno com deficiência intelectual, além das dificuldades em operar aparelhos tecnológicos. Segundo a entrevistada, alguns professores chegaram a questionar a necessidade de enviar atividades para os alunos com deficiência, questionando se as atividades enviadas pelas professoras das SRMs não seriam o suficiente para estes alunos.

> Então a gente teve muito essa fala, e a dificuldade é porque tem alunos que necessitam muito da intervenção do professor, do presencial, para que consigam fazer alguma atividade, e às vezes o pai ele não consegue, ele não tem tempo, tem que trabalhar, ele não consegue mesmo fazer aquele tipo de intervenção, e a orientação que nós demos às professoras de sala de recursos, elas continuam fazendo o trabalho de acompanhamento ao ensino comum. O ensino comum obrigatoriamente tem que mandar as atividades adaptadas nem sempre isso acontece, a gente tem recebido muita reclamação de escola, de pais, “as atividades não estão vindo adaptadas, meu filho não consegue fazer essa atividade”, mas a gente tem sempre entrado em contato com os professores, com a escola pra poder... pra tá dando esse suporte [...] (ALICE - DEEM, 2021).

Pela fala da coordenadora podemos perceber que, em situações de crise, prevalece a imagem de estudantes com deficiência intelectual como responsabilidade da professora da SRM, seja este pensamento sustentado pela ideia de incapacidade e insegurança ou pela simples tentativa de se distanciar do “problema”, o aluno com deficiência intelectual continua sendo visto por alguns professores como “o outro” na sala comum. Alice destaca ainda que as professoras de SRMs do município foram orientadas a enviar kits de materiais para a casa dos estudantes com deficiência para ajudar no processo de aprendizagem destes nas condições atuais. As professoras ainda orientavam via aplicativo de mensagens, WhatsApp, e estes materiais deveriam ser devolvidos junto com as atividades encaminhadas para a casa do aluno em um prazo de 15 dias, neste retorno o responsável e as professoras se encontrariam para discutir como foram realizadas as atividades, e quais os avanços e desafios encontrados neste processo. Mesmo com todo o esforço das professoras e do departamento, a coordenadora relata que os resultados ainda são poucos e acrescenta:

> o desafio é realmente muito grande, a gente sabe que não consegue atingir todo mundo, tem aluno que o próprio pai “ah não, meu filho não vai mais” e às vezes não vai nem buscar atividade porque não está sendo presencial, então não vai. Outros que buscam a atividade, mas o pai, às vezes, tem muita limitação também, e daí não consegue desenvolver essas atividades com a criança, mas na medida do possível nós temos conseguido realizar atividades remotas com os alunos e encaminhar para a casa e tentar ser mais... levar mais atividades usando o concreto, disponibilizar jogos todo o material que o pai vai precisar para desenvolver aquela atividade a gente tem tentado fornecer isso a partir da entrega desses kits de materiais. (ALICE – DEEM, 2021).

E encerra:

> A questão, essa questão do remoto, ela trouxe muitos desafios, desafios que a gente não estava preparado para... Mas os desafios a gente nunca está 100% preparada para enfrentar eles, mas eles chegam até para nos acordar um pouquinho porque, por exemplo, a questão da tecnologia foi algo que pegou todo mundo aqui no município, foi bem complicado digamos assim, tem muito professor que não sabe mandar e-mail, que não sabe usar o computador, então realmente a dificuldade tem sido muito grande mas eu creio que está todo mundo se reinventando, todo mundo está buscando, quem não sabia está procurando aprender e está realmente sentindo a necessidade, então eu acho que vai assim, quando nós conseguirmos voltar para o nosso presencial é um recurso que a gente não vai mais abrir mão dele. (ALICE – DEEM, 2021).

Assim, situações como esta que vivemos atualmente, evidenciam ainda mais a fragilidade do que concebemos como inclusão nas escolas de todo o país, uma vez que, embora trabalhada com frequência, a inclusão educacional de todos os alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, dado a análise dos dados até aqui, esta inclusão ainda não está efetivada de fato.

Para realização deste estudo nos propomos a analisar as políticas públicas de inclusão educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado no município de Marabá - PA, na área de deficiência intelectual. Assim analisamos a educação especial em Marabá não como um processo finalizado, mas como um processo que ainda está sendo vivenciado pelo município, buscando responder como a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva de acordo com a meta 4 do PNE, está se efetivando para estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental em Marabá/PA. Chegamos assim a conclusão de que a garantia de uma educação para todos se efetiva no município estudado de acordo com o estabelecido no já referido documento, mas ainda são

muitos os desafios a serem enfrentados pelo município em uma perspectiva de inclusão em âmbito também social. Pois é imperativo que as discussões acerca da inclusão do sujeito com deficiência intelectual ultrapassem os muros escolares e se efetivem socialmente no cotidiano do município, em um reflexo da inclusão que ocorre na escola.

É necessário desconstruir preconceitos que se estabeleceram como padrão de normalidade em todo o país e construir uma sociedade baseada na igualdade que valoriza as diferenças e possibilita a equidade para todos em todos os âmbitos, sejam eles educacionais, profissionais ou sociais, só assim a inclusão da pessoa com deficiência poderá ser efetivada tal como propõem os textos das políticas de educação especial e inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com esta pesquisa investigar as políticas públicas de inclusão educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado no município de Marabá - PA, voltada especificamente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Analisamos por meio do questionário utilizado com as professoras das SRMs participantes e pela entrevista com a Gestora do Departamento de Educação Especial do município, o contexto da prática na inclusão escolar de Marabá, investigando como se configuram os processos inclusivos neste contexto paraense.

O município de Marabá situado no sudeste paraense não pode, no contexto desta pesquisa, ser visto como qualquer outro município de qualquer região brasileira, dada à diversidade do país é errôneo assim considerar qualquer município, mas colocamos em destaque as peculiaridades que compõem o município estudado. Partindo do ponto da construção das políticas e o impacto inicial destas, percebemos ao longo deste estudo que, embora as políticas nacionais no contexto do texto apresentem um olhar atento para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, estas mesmas políticas ainda apresentam muitos pontos dúbios referente a esta inclusão.

Outro ponto percebido ao longo deste estudo é que embora haja uma tentativa por parte da SEMED e do Departamento de Educação Especial do município estudado em preencher as lacunas deixadas pela política nacional, este tem sido um trabalho lento no município que ainda está em processo de elaboração de uma nova política que se volte para a educação especial local. As especificidades do município estudado também são um fato importante a se considerar na elaboração destas políticas locais de inclusão, uma vez que para incluir de fato aluno com deficiência intelectual, a realidade do meio em que este vive não pode ser ignorada. A exemplo estão as aulas na SRM no contraturno, ato recomendado pelas políticas nacionais de educação especial e inclusão que é questionado no contexto marabaense, pois dependendo da localidade nem sempre os pais retornam com as crianças para a aula na SRMs (OLIVEIRA, 2015), este é um fator resultante das poucas SRMs no município, além

de condições socioeconômicas que podem inviabilizar para os responsáveis uma segunda ida à escola com o aluno com deficiência intelectual.

A visão socialmente construída do aluno com deficiência intelectual como alguém incapaz de se desenvolver, foi outro ponto que chama a atenção nos textos estudados e na fala da Coordenadora do Departamento de Educação Especial, Alice, ambos destacam que ainda prevalece em relação a estes alunos o conceito paternal e assistencialista e esta visão é refletida dentro da sala de aula. Por anos, o aluno com deficiência intelectual foi caracterizado como este personagem apático e passivo, a quem se dá carinho e nada mais, esta construção social se perpetua até os dias de hoje e é uma visão difícil de combater, pois embora atualmente esta visão ainda exista, ela se apresenta de forma velada. Vale ressaltar que não se trata aqui de uma visão só do professor não especialista, ou que seja algo restritamente do ensino comum, pois esta é uma concepção que também pode ocorrer na educação especial, uma vez que as expectativas voltadas para estes alunos são reduzidas comparadas aos outros alunos público-alvo da educação especial.

Ainda no contexto da prática de ensino chamamos a atenção para a visão de estudantes com deficiência como um aluno extra no contexto da sala de aula, esse pensamento é evidenciado no último capítulo desta pesquisa, quando é apresentada a aflição do professor do ensino comum acerca da adaptação de material para este aluno. Esta mesma aflição reafirma a necessidade de um estagiário em sala, quando a excessiva quantidade de alunos não permite ao professor do ensino comum dispensar atenção ao estudante com deficiência intelectual, no entanto, não é apenas uma questão de superlotação de salas ou atendimento individualizado, é um receio em relação ao próprio aluno, uma vez que este mesmo professor dispensa atenção individualizada para os demais.

Embora a questão da superlotação das salas de aulas seja um fator negativo para a inclusão, essa mesma superlotação não pode por si só justificar o descaso com o estudante com deficiência intelectual, uma vez que este pode ser visto em sala de aula como sendo deste ou daquele professor. É necessário burlar esta visão do estudante como um problema ou como responsabilidade do outro e internalizar que este estudante é uma parte essencial do corpo escolar e não pode ser visto por esse corpo como um visitante indesejado, ou como o produto de uma política, mas como

um estudante que tal como os demais possui necessidades especiais de aprendizagem dada as suas especificidades quanto ser humano, além das deficiências causadas pela lesão.

A barreira existente entre o ensino comum e a inclusão está sendo quebrada aos poucos, prova disso são os dados coletados no questionário, as professoras que responderam avaliaram, em sua maioria, de forma positiva a interação com os professores do ensino comum, é esta interação que deve naturalizar não só a presença de estudantes com deficiência intelectual em todos os espaços escolares, mas a visão de que ele é um ser com capacidades e particularidades tal como qualquer outro no mesmo ambiente. Este resultado deve ser visto não só na relação do professor do ensino comum com o aluno, mas também na interação entre os alunos e demais funcionários da escola, pois é direito do aluno com deficiência a inclusão escolar, e esta inclusão não pode existir apenas nos textos dos documentos legais, ela tem que ser vivida na prática cotidiana da escola.

Os contextos de influência e produção de texto legais municipal e nacional, é claro, possuem grande impacto no contexto da prática destas políticas, pois como aconteceu com a política de 2008 no início de execução no município de Marabá, não havia bons resultados e o que deveria de início gerar inclusão, gerou agregação por falta de outros suportes que garantissem a inclusão de fato, do aluno com deficiência intelectual no ensino comum, estas barreiras foram sendo superadas pelos professores, que embora assustados no início fizeram o melhor que podiam para incluir. Estas formas de superação não devem ser encorajadas quando se trata de políticas de educação, o governo e órgãos federados responsáveis pela educação devem se preocupar em não só definir direitos, mas também garantir estes direitos sem se desobrigar de fazê-lo.

Nesta trajetória de pesquisa foi possível perceber que embora o início tenha sido desgastante, a PNEEPEI tem se efetivado no município de Marabá, graças aos esforços constantes dos professores e Coordenação Municipal de Educação. Ainda são muitos os desafios que permeiam os processos inclusivos no município estudado e, diante destes dados, o Departamento de Educação Especial municipal trabalha para garantir uma educação de qualidade para todos, direito afirmado na constituição

e demais documentos que regem a educação nacional, mas que ainda não está de fato efetivado.

Ainda são muitas as questões a serem trabalhadas com os dados desta pesquisa, e ainda há dados que podem ser levantados para novos estudos que auxiliem nos processos inclusivos marabaense, na elaboração de novas políticas e afins. É importante para futuras pesquisas o estudo que vise dialogar mais profundamente com as políticas estaduais e o sistema de ensino do estado que embora possua poucas salas de recursos multifuncionais ainda oferece o serviço de AEE ao estudante com deficiência. Neste ponto é importante buscar como ocorre este serviço oferecido na rede estadual de ensino paraense no município de Marabá para o aluno com deficiência intelectual, buscando traçar com mais detalhes o percurso deste aluno após a passagem do ensino fundamental para o ensino médio e assim posteriormente para a universidade.

Ainda trabalhando essa transição de amadurecimento escolar de estudantes com deficiência intelectual, não nos debruçamos nesta pesquisa para estudo da inclusão deste aluno ainda no ensino fundamental maior, quando as disciplinas passam a serem ministradas por professores de cada área específica. Nesse contexto é importante entender como ocorre a inclusão do estudante com deficiência intelectual em cada disciplina, se há acessibilidade nos conteúdos e se há acompanhamento nesta segunda fase escolar. Estas são questões primordiais que não foram contempladas nesta pesquisa, dada as condições atuais, referente ao COVID 19, e ao pouco tempo de estudo disponibilizado no mestrado, mas que, no entanto, são de extrema importância para compreender a inclusão no município de Marabá.

Finalizada essa parte da pesquisa, procuraremos retribuir ao lócus de pesquisa com este estudo e com produções geradas deste com temas que não foi possível se aprofundar aqui, pois esta é a razão de ser de uma pesquisa ou estudo, gerar mudanças onde foi realizado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE E. P. *et all.* Educação Inclusiva: acesso, atendimento educacional especializado. *In* ANJOS, H. P. (org.) **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto.** 1 ed. Curitiba – PR. 2011.

ANJOS, H. P. **As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

ANJOS, H. P. O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11041 Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

ANJOS, H. P. CAMPELO, C. S. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 7, n. 11, p. 83-95, set. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v7e11201383-95. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 Disponível em: v14n40a10.pdf (scielo.br) Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o lugar do outro na constituição do discurso. *In* ANJOS, H. P. (org.) **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto.** 1 ed. Curitiba – PR. 2011.

ANJOS, H. P.; OLIVEIRA, I. A. As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto **Rev. Crítica Educativa**, ed. *3, n. 1*, 2017 101–115. Disponível em: https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.90 Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

ALMEIDA, E. N. O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense. 2016. 206 f. **Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação**, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: RIUFPA Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

ALMEIDA, R. C. M.; ALMEIDA, D. B. Reflexões sobre a política nacional de educação especial 1994-2008: limites, contradições e possibilidades. *In* ANJOS, H. P. (org.) **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto.** 1 ed. Curitiba – PR. 2011.

ALVES. C. A. S. A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Pará, Pará, 2011. Disponível em: dissertacharles.pdf (ppgedufpa.com.br) Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

ARELARO, L. R. G. Direitos Sociais e política educacional: Alguns ainda são mais iguais que outros. *In* SILVA, S. VIZIM, M. (orgs.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas – São Paulo. Ed. Mercado de Letras; Associação de Leitura Brasil (ALB). 2003.

BALL, S. J. Educação Global *S.A.*: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. 270p.

BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146 de 06 de Julho de 2015.** Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva.** Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htmhttp://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001,** Disponível em: D3956 (planalto.gov.br) Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Brasília, DF, 2009a Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Parecer N.º: CNE/CP 009/2001.** Disponível em: 009.doc (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Pleno Resolução CNE/CP 1, De 18 De Fevereiro De 2002.** Disponível em: rcp001_02 (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Disponível em: rcp001_20 (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF, 4 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL, **Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015.** Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br) Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. 13 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. 08 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Promulga%20a%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Interamericana%20para,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: Introdução (mec.gov.br) Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007. Disponível em: livro (mec.gov.br). Acesso em: 18 de junho de 2020.

CARVALHO, A. P. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: O aluno com deficiência em foco.** Dissertação de mestrado. Curitiba – PR. 2012. Disponível em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (ufpr.br) Acesso em: 12 de fevereiro de 2021

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru). Vol. 23 n°.1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces (scielo.br) Acesso em: 12 de fevereiro de 2021

CESAR, J. R. V. Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA. **Dissertação de mestrado.** Universidade Estadual do Pará. 2013. Disponível em: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (uepa.br) Acesso em: 12 de abril de 2021

COSTA, V. E. S. Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. 144 f. **Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará**, Centro de Educação, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1679 Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In:* **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais.** 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa_o%20debate%20orientado%20como%20t%E9cnica%20de%20investiga%E7%E3o.pdf Acesso em: 12 de abril de 2021

DAMBRIOS, M. MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis - SC, 2014. Disponível em: Microsoft Word - 656-1 (udesc.br) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: A idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal - RN, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443 Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense; 96 p. Coleção Primeiros Passos, 324. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília - DF, 2ª ed. Ed. Liber Livro. 2005.79p.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. Rev. **Perspectiva**, Florianópolis - SC, v. 34, n. 3, p. 948-973, fev.

2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948 Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

GAVA, F. G. ROCHA, M. L. T. GARCIA, V. F. Pesquisa colaborativa em educação. Rev. **Ensaios Pedagógicos.** Sorocaba - SP, vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.73-80. Disponível em: http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61 Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

IBIAPINA, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa:* **investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 45, p. e217170, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. ***Revista Educação e Sociedade***, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: Rev94_06ARTIGOS.pmd (scielo.br) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217 Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

MARABÁ. **Secretaria Municipal de Educação. Reorganização do AEE.** 2009 (Não publicado)

MARABÁ. **Resolução nº 008/2012.** Conselho Municipal de Educação – CME. Marabá – Pará. 2012a. (Não publicado.)

MARABÁ. **Lei 17.550 de 28 de novembro de 2012.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2012b. Não publicado.

MARABÁ. **Lei 17.540 de 06 de julho de 2012**. Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2012c. Disponível em: 213_texto_integral (maraba.pa.leg.br) Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

MARABÁ. **Lei 17.682 de 19 de junho de 2015.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2015 Disponível em: 2323_texto_integral (maraba.pa.leg.br) Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

MARABÁ. **Portaria nº009.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2018a.

MARABÁ. **Lei orgânica do município de Marabá.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2018b.

MARABÁ. **Proposta pedagógica curricular**: pensando em rede. SEMED. Marabá – Pará, 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: Dilemas e perspectivas. *In* SILVA, S. VIZIM, M. (orgs.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas – São Paulo. Ed. Mercado de Letras; Associação de Leitura Brasil (ALB). 2003.

MARTINS, A. S. **"Todos pela educação" projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI**. Trabalho apresentado no GT 9 - Trabalho e Educação. Durante a 31ª Reunião Anual Da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em: GT09-4799--Int (anped.org.br) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

MENDES, E. G. **Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais.** São Carlos – SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS- -VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) ***Inclusão escolar em Foco*: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.

MENDES; D. C. B. GEMAQUE, R. M. O. A colaboração intergovernamental por meio de convênios para a educação no contexto da municipalização do ensino fundamental no estado do Pará. **Revista Tempo da Ciência**, v. 17, n. 33, 2010. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8920/6532 Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; D´AFFONSECA, S. M. Impactos E Desafios Das Redes De Pesquisa: O Caso Do Observatório Nacional De Educação Especial. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 5-22, out. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25891>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

MENDES, E. G. **Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais.** São Carlos – SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

NOZU, W. C. S. BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Rev. Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342 Acesso em: 03 de abril de 2021

OLIVEIRA, I. A. Políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência na Amazônia paraense: um olhar a partir de produções acadêmicas. *In* ANJOS, H. P. (org.) **Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade.** ed.1 Belém- PA. Ed. Paka Tatu. 2015.

OLIVEIRA, A. A. R. FILHO, C. A. P. L. RODRIGUES, C. M. C. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas.** Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf Acesso em: 03 de abril de 2021

OLIVEIRA, I. LIMA, K. SANTOS, T. R. A Organização Da Sala De Recursos Multifuncionais Em Escolas Públicas: Espaço, Tempo E Atendimento Escolar. **Revista Cocar.** Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 101-126 | Banjul 2015. Disponível em: A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar | Revista Cocar (uepa.br) Acesso em: 03 de abril de 2021

PARÁ. **Documento curricular do estado do Pará. Educação infantil e ensino fundamental.** Secretaria de estado de educação. Pará, 2019. Disponível em: BNCC :: Base Nacional Comum Curricular (seduc.pa.gov.br) Acesso em: 18 de fevereiro 2021.

PARÁ. **Regimento escolar das escolas públicas estaduais de educação básica.** Secretaria de estado de educação. Pará, 2005. Disponível em: Microsoft Word - REGIMENTO ESCOLAR DAS ESCOLAS livro.doc (wordpress.com) Acesso em: 18 de fevereiro 2021.

PARÁ. **Resolução nº 001.** Conselho estadual de educação (CEE). Pará. 2010. Disponível em: RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf (cee.pa.gov.br) Acesso em: 18 de fevereiro 2021.

PARÁ. **Resolução nº 482.** Conselho estadual de educação (CEE). Pará. 2009. Disponível em: RESOLUÇÃO N 482 de 10 de dezembro de 2009 - Regulamentação Ensino Superior. | CEE - Conselho Estadual de Educação Acesso em: 18 de fevereiro 2021.

PARÁ. **Resolução nº 304 de 25 de maio de 2017.** CEE – PA. Disponível em: resolução 3042017-CEE.pdf Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

PARÁ. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010.** CEE – PA. Disponível em: RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf (cee.pa.gov.br) Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

PARÁ. **Instrução normativa nº 001 de 12 de abril de 2018.** GS/SEDUC. Disponível em: LEGIS-PA (sistemas.pa.gov.br) Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

PARÁ. **Documento curricular do estado do Pará:** Educação infantil e ensino fundamental. SEDUC. Pará, 2019. Disponível em: Documento Curricular Para Educacao Infantil e Ensino Fundamental Do Estado Do Para-c304d.pdf (seduc.pa.gov.br) Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

PEREIRA, M. RIBEIRO, M. O acesso à educação especial em Marabá-Pará: análise do indicador "matrícula escolar", no período de 2015 a 2017. **Revista Educação Especial,** vol. 33, ed. 44 / 1-20. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X48011 Acesso em: 10/05/2021

PEREIRA, M. R. Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá- PA. **Dissertação de mestrado. UFPA.** 2019. Disponível em: RIUFPA. Acesso em: 18 de fevereiro 2021.

RABELO, L. C. C. Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado. 2016. **Tese (Doutorado em Educação Especial)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904. Acesso em: 18 de maio de 2021.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Dissertação (mestrado em ciências humanas).** Universidade Federal de São Carlos. 2012. Disponível em: Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar (ufscar.br). Acesso em: 18 de maio de 2021.

RABELO, L. C. C. Políticas de formação de professores e inclusão escolar no Pará: o olhar dos profissionais de educação. *In* ANJOS, H. P. (org.) **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto.** 1 ed. Curitiba – PR. 2011.

RODRIGUES. S. M. **Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes.** Belo Horizonte – MG. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2005 Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-856NJ5 Acesso em: 18 de maio de 2021

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

SILVA, M. R. ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis - SC, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523 Acesso em: 18 de maio de 2021

TICKS, L. K.; SILVA, E. A. BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis**. *Ling. (dis)curso* [online].** 2013, vol.13, n.1, pp.117-156. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18 de maio de 2020

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: ed. Atlas. 2009.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul. /set. 2017. Acesso em: 07 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 01 -QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO

Caro(a) professor(a), este questionário possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!
Durante a pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Entrando em contato com as pesquisadoras responsáveis pelo email: laurac.moreira@gmail.com ou laiferreira12@gmail.com. Você também pode entrar em contato com o número: (41) 98707-1970.
Sua participação é muito importante para nós, e agradecemos, antecipadamente a sua colaboração.
Segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu consentimento.

*Obrigatório

TCLE

Clique no link abaixo para abrir o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).
https://drive.google.com/file/d/1Jbm1ks77uyBwVTrPZjg07I5whukriC8Z/view?usp=sharing

1. Se estiver de acordo com este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), deseja Participar da Pesquisa? * * *Marcar apenas uma oval.*

   ◯ Sim
   ◯ Não *Pular para a pergunta 67*

IDENTIFICAÇÃO

2. Nome *

   _____

3. E-mail *

4. Nome da escola ou instituição onde você trabalha *

FORMAÇÃO

5. INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensino superior bacharelado
- ◯ Ensino superior licenciatura
- ◯ Outro:

6. INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Especialização (mínimo de 360 horas)
- ◯ b) Mestrado profissional
- ◯ c) Mestrado acadêmico
- ◯ d) Doutorado
- ◯ e) Não possuo
- ◯ Outro:

7. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Curso de curta duração (até 30 horas)
- ◯ Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas)
- ◯ Curso de extensão (de 30 a 180 horas)
- ◯ Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos

ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 2 anos
- ◯ Há mais de 2 e até 5 anos
- ◯ Há mais de 5 e até 10 anos
- ◯ Há mais de 10 e até 15 anos
- ◯ Há mais de 15 anos

Pular para a pergunta 53

CONDIÇÕES DE TRABALHO

9. INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Concursado/efetivo/estáve
- ☐ Contrato
- ☐ Contrato
- ☐ Contrat
- ☐ Outro: _____

10. INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até um salário mínimo (Aproximadamente R$ 1000,00)
- ◯ De 1 até a 3 salários mínimos
- ◯ De 3 até a 6 salários mínimos
- ◯ De 6 a 9 salários mínimos
- ◯ De 9 a 12 salários mínimos
- ◯ Acima de 12 salários mínimos

11. INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ De 1 a 20 horas
- ◯ De 20 a 40 horas
- ◯ De 40 a 60 horas
- ◯ Acima de 60 horas

12. INDIQUE SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, ONDE: *

_____

13. INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO POR VOCÊ: *

Marcar apenas uma oval.

- [ ] Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
- [ ] Atendimento Educacional Especializado
- [ ] Bidocência ou Ensino Colaborativo
- [ ] Serviço de professor itinerante de educação especial
- [ ] Suporte via serviço de consultoria colaborativa
- [ ] Outro: _____

14. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA ALUNO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL) * *Marcar apenas uma oval.*

- [ ] Uma vez por semana em até 1 hora de atendimento
- [ ] Uma vez por semana com duração variada
- [ ] De 1 a 2 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
- [ ] De 1 a 2 vezes por semana com duração variada
- [ ] De 2 a 3 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
- [ ] De 2 a 3 vezes por semana com duração variada
- [ ] Mais de 3 vezes por semana com variação na carga horária

15. INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Centro de Atendimento Educacional Especializado
- [ ] Classe Especial
- [ ] Classe hospitalar
- [ ] Educação a distância
- [ ] Educação domiciliar
- [ ] Escola especial/Instituição especializada

- [ ] Na sala comum durante o horário de aula
- [ ] Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- [ ] Outro: _____

IDENTIFICAÇÃO DO PAEE

16. INDIQUE SE OS ALUNOS PAEE POSSUEM LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não
- ◯ Sim, ambos
- ◯ Sim, laudo clínico
- ◯ Sim, parecer educacional
- ◯ Não sei

17. QUANDO UM NOVO ALUNO PAEE ENTRA EM SUA TURMA VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tem PEI na minha escola
- Não sei

18. INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS: *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

19. E.17 – INDIQUE SE HÁ CASOS EM QUE O ALUNO COMEÇA A RECEBER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ANTES DA EMISSÃO DE SEU PARECER E/OU LAUDO CLÍNICO: *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

20. VOCÊ ATUA COM ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IDENTIFICADO COM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS CORRESPONDEREM) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Altas habilidades/Superdotação
- [ ] Cegueira
- [ ] Deficiência física
- [ ] Deficiência múltipla
- [ ] Surdocegueira
- [ ] Baixa visão
- [ ] Deficiência auditiva
- [ ] Deficiência intelectual
- [ ] Surdez
- [ ] Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento

INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS)
(NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

21. EQUIPE DOCENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa
- [ ] Outro(s) professor(es) de educação especial
- [ ] Professor(es) do ensino comum
- [ ] Outro tipo de professores
- [ ] Não sei
- [ ] Não se aplica

22. E.19– EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO MUNÍCIPIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Coordenador pedagógico da escola
- [ ] Outro profissional de dentro da escola
- [ ] Diretor e/ou vice diretor
- [ ] Orientador educacional da escola
- [ ] Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino
- [ ] Supervisor de ensino da sua rede de ensino
- [ ] Outro profissional de fora da escola
- [ ] Não sei
- [ ] Não se aplica

23. E.20 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Aluno
- [ ] Família
- [ ] Não sei
- [ ] Não se aplica

APOIOS PESSOAIS

24. INDIQUE SE SEUS ALUNOS PAEE DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, mas não possuem apoio extra
- ◯ Sim, possuem apoio extra
- ◯ Sim, mas nem todos possuem apoio extra
- ◯ Não tenho alunos com essas demandas de apoio pessoal

25. CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO NA SUA MAIORIA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
- [ ] Estagiário
- [ ] Familiar do aluno público-alvo da educação especial
- [ ] Outro profissional designado especificamente para esta função
- [ ] Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
- [ ]
- [ ] _____

Outro aluno

Outro:

26. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
	◯	◯	◯	◯	◯

SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS PAEE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

27. INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
	◯	◯	◯	◯	◯

ENSINO COLABORATIVO OU BIDOCÊNCIA

28. INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
	◯	◯	◯	◯	◯

29. APOIO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO OU REFORÇO ESCOLAR *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Existe
- ◯ Não sei se existe o serviço
- ◯ Não existe o serviço
- ◯ Outro: _____

30. INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

31. E.24 – PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Existe
- ◯ Não existe o serviço Não
- ◯ sei se existe o serviço
- ◯ Outro: _____

32. INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

CULTURA ESCOLAR

33. INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE: * *Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Não
- ( ) Sim
- ( ) Não sei

34. INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUPORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Do(s) professor(es) de educação especial anterior(es) do aluno
- [ ] Do(s) professor(es) que atua(m) com os alunos na classe comum
- [ ] Do coordenador pedagógico da escola
- [ ] Da gestão da escola
- [ ] De profissionais da equipe multidisciplinar
- [ ] De familiares dos alunos
- [ ] De profissional de apoio à inclusão escolar
- [ ] Não recebo suporte de outras pessoas

35. INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE PREVÊ/PREVÊEM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S) ALUNO(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM: * *Marcar apenas uma oval.*

- ( ) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico
- ( ) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial
- ( ) Não sei informar

PLANEJAMENTOS

36. INDIQUE SE O PLANEJAMENTO REALIZADO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5

37. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REVISADO:(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Bimestral/Trimestral
- [ ] Semestral
- [ ] Anual
- [ ] Quando alguém solicita
- [ ] Não existe

38. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARGA HOÁRIA DE TRABALHO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS PÚBLICOALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5

39. INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca
- ◯ Raramente
- ◯ Às vezes
- ◯ Frequentemente
- ◯ Sempre
- ◯ Não se aplica

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

40. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS ESTÃO RELACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca
- ◯ Raramente
- ◯ Às vezes
- ◯ Frequentemente
- ◯ Sempre

41. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICO PARA OS ALUNOS PÚBLICOALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sempre
- ◯ Frequentemente
- ◯ Apenas quando necessário
- ◯ Não é necessária
- ◯ Não se aplica

AVALIAÇÃO

42. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: * *Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

43. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

44. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Nunca
- ◯ Raramente
- ◯ Às vezes
- ◯ Frequentemente
- ◯ Sempre
- ◯ Não sei
- ◯ Não se aplica

PARCERIAS E APOIO

45. INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ APOIA O PROFESSOR DA CLASSE COMUM: (ASSINALE A MAIS USUAL) * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Semanal
- ◯ Quinzenal
- ◯ Mensal
- ◯ Bi/trimestral
- ◯ Semestral
- ◯ Anual
- ◯ Não é necessário

46. QUANDO HÁ APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM, COMO ESTE SE DÁ: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) *

Marcar apenas uma oval.

Diferenciação nas avaliações

Explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais

Elaboração conjunta de planos de aula

- [ ] Elaboração de estratégias específicas
- [ ] Elaboração de materiais e recursos pedagógicos
- [ ] Participação no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo
- [ ] Outra opção não listada
- [ ] Não se aplica
- [ ]

- [ ] SUPORTE/PARCERIA/COLABORAÇÃO
- [ ]

47.INDIQUE COM QUAIS TIPOS DE PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL * *Marcar apenas uma oval.*

- [ ] Diretor e/ou vice diretor
- [ ] Orientador educacional da escola
- [ ] Coordenador pedagógico da escola
- [ ] Outro(s) professor(es) da classe comum
- [ ] Professor(es) de educação especial
- [ ] Professor(es) bilíngue – libras/língua portuguesa
- [ ] Brailista
- [ ] Instrutor de libras:
- [ ] Guia-intérprete:
- [ ] Acompanhante(s)/atendente(s) pessoal(is)/profissional(is) de apoio
- [ ] Supervisor de ensino da sua rede de ensino
- [ ] Profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino
- [ ] Membros da equipe multidisciplinar
- [ ] Familiares de alunos público-alvo da educação especial

48. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

INTERAÇÃO

49. C.40 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS COLEGAS: * *Marcar apenas uma oval.*

◯ Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes

◯ Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bemrecebido pelo grupo

◯ Ele não interage espontaneamente

INCLUSÃO REALIZADA NA ESCOLA

50. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

51. OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Raramente
- ◯ Às vezes
- ◯ Frequentemente
- ◯ Sempre
- ◯ Não sei
- ◯ Não se aplica

52. OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES: * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Raramente
- ◯ Às vezes
- ◯ Frequentemente
- ◯ Sempre
- ◯ Não sei
- ◯ Não se aplica

POLÍTICAS

53. De uma forma geral, indique como você avalia o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), para o acesso e permanência do público-alvo da educação especial? *
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

54. INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AOS DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE REGEM AS NORMAS DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO E ESTADO ONDE VOCÊ ATUA. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outro: _____

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO Ddocente

55. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ORGANIZAR O CRONOGRAMA DE TRABALHO: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

56. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS ALUNOS: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À PRÁTICA DOCENTE

57. INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

58. INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

59. INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO NA CONFECÇÃO E USO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS, INCLUINDO TECNOLOGIA ASSISTIVA: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO

60. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

61. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

62. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO/PROFISSÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO/PROFISSÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

63. INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS

64. INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

65. INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: *

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE) *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

66. AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO) *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5
	◯	◯	◯	◯	◯

AGRADECIMENTOS

Professor (a) obrigada pela sua participação! Você pode nos contatar a qualquer momento pelo e-mail e telefones abaixo:

E-mail: Laiferreira12@gmail.com Telefone: (41) 987071970 ou (41) 985057194

67. Comente, livremente, qualquer um dos aspectos aqui tratados que queira ressaltar e/ou outro que queira acrescentar.

APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, LAIANE FERREIRA, pesquisadora, aluna do Mestrado em Educação- PPGE, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: "**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**".

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pela Prof.ª Dr.ª LAURA CERETTA MOREIRA e para realizá-la precisamos de sua contribuição. Assim estamos convidando-a a participar de um estudo, vinculado ao Projeto: Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais. Trata-se de uma pesquisa em rede de pesquisadores das cinco regiões brasileiras (sudeste, sul, centro este, nordeste e norte).

a) O principal objetivo desta pesquisa é avaliar e acompanhar as políticas públicas de inclusão escolar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo, na área de deficiência intelectual.

b) Caso você aceite o convite da pesquisa, será necessário responder um questionário, com questões sobre sua formação, local de atuação e processos de ensino e aprendizado.

c) Este estudo não envolve nenhum risco, podendo ocorrer apenas desconforto e cansaço.

d) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:

- Analisar as políticas e ações inclusivas no âmbito do atendimento educacional especializado, a fim colaborar com o aperfeiçoamento de instrumentos e procedimentos de avaliação multidimensional da política de inclusão escolar, além do desenvolvimento de indicadores que permitam a avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos locais.

e) Eu, Laiane Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, (41) 987071970, laiferreira12@gmail.com, e também a professora Laura Ceretta Moreira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, situado no Campus Rebouças, Curitiba – PR, (41) 3310-2659, nos horários (8h – 12h) e (41) e (41) 99144-4413, laurac.moreira@gmail.com podemos ser contatadas pelos telefones e endereços acima e/ou e-mail, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

f) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará nenhum prejuízo a você.

g) Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

h) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

i) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os possíveis desconfortos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão, sem ser prejudicado de qualquer maneira.

APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADA AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Nome da escola em que atua como gestor (a):

II FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

2.1 Qual sua formação Inicial? (graduação)

2.2 Qual sua formação em pós-graduação?

2.3 Você considera que sua formação inicial conferiu conteúdo para atuação na educação especial a partir da perspectiva inclusiva? Comente este aspecto.

2.4 Considerando a sua mais alta titulação, você considera que ela colaborou para promover a inclusão de alunos com deficiência na sua escola?

2.5 Você possui alguma formação na área de educação especial? Comente este aspecto.

III ATUAÇÃO DOCENTE

3.1 Qual seu regime de trabalho junto a Secretara Municipal da Educação? (20h; 40h; Contrato; CLT; Outros)

3.2 Qual seu tempo de atuação como diretor (a)?

3.3 Durante seu tempo de atuação na sala de aula regular, você teve experiências com alunos com deficiência intelectual?

IV GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

4.1 Na sua escola existem profissionais especializados que atuam com alunos que apresentam deficiência intelectual? Se sim, quais?

4.2 Na escola que você atua há alunos com deficiência intelectual? Se sim, quantos? Em quais anos?

4.3 Como ocorre o processo de avaliação para identificação do aluno com deficiência intelectual na sua escola? Que profissionais atuam neste processo?

4.4 Sua escola possui sala de recursos multifuncional? Se sim que profissionais atuam nessa sala? (Formação exigida).

V. ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

5.1 O aluno com deficiência intelectual recebe apoio e serviços especializados na sua escola? Se sim, quais e/ou de quem?

5.2 Sua escola é fisicamente adaptada para receber alunos com deficiência? Comente sobre as adaptações físicas que a escola possui. (rampas, piso tátil, banheiro adaptado...)

VI POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

6.1 Na sua opinião quais tem sido as maiores conquistas e desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual desde a publicação da política de 2008?

6.2 Você percebe resistências para incluir alunos com deficiência na escola? Se sim, quais?

6.3 Quais são as principais dificuldades que têm sido encontradas na inclusão de estudantes com deficiência intelectual desde o início do período pandêmico?

6.4 Quais as legislações que regulam a educação especial em Marabá? Você tem acesso a estes documentos?

APÊNDICE 04 - ROTEIRO DE ENTREVISTA
GESTOR (A) MUNICIPAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL [56]

1. Identificação

Nome:
Função:
Formação inicial:
Formação em pós-graduação:

2. Estrutura Organizativa do Departamento de Educação Especial

2.1 Como está organizado o Departamento de educação especial do município de Marabá?
2.2 Que documentos legais a Secretaria Municipal de Educação de Marabá utiliza para subsidiar a educação especial do município?
2.3 A Secretaria Municipal de Educação de Marabá elaborou resoluções, notas técnicas e/ou orientações sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual? Se sim, quais?
2.4 Como estes documentos legais para a educação especial no município, foram elaborados e aprovados?
2.5 Qual a formação e quantos profissionais fazem parte da equipe pedagógica da SEMED que atuam na área da deficiência intelectual?
2.5 O Departamento de educação especial possui levantamento do número de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas municipais de Marabá? Se sim,

56 Baseado em Joslin (2008) Este roteiro se pautou no Roteiro De Entrevista Com Membros Do Centro Municipal De Atendimento Educacional Especializado – CMAEE (Gestão 2013/2016 E 2017/2010) utilizado na dissertação intitulada Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: O impacto em escolas da rede municipal de ensino de ponta Grossa - PR

pode nos relatar esses dados e quais escolas possuem o maior número de estudantes com deficiência intelectual?

3. Gestão da Política Inclusiva

3.1 Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com a inclusão? Se sim, quais?

3.2 Existe acompanhamento (na área pedagógica, psicológica e social) do aluno com deficiência Intelectual no percurso do ensino fundamental? Se sim, qual?

3.3 É realizado algum tipo de acompanhamento sobre a permanência escolar dos estudantes com deficiência intelectual na rede estadual de ensino?

3.4 Como você a avalia os resultados obtidos na prática da Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal?

3.5 Os professores das salas comuns que atuam com estudantes com deficiência intelectual recebem algum tipo de apoio para atuar com esse alunado? Se sim, qual?

3.6 Os professores das salas de recurso multifuncional que atuam com estudantes com deficiência intelectual recebem algum tipo de apoio para atuar com esse alunado? Se sim, qual?

3.7 Quais são as principais dificuldades que têm sido encontradas na inclusão de estudantes com deficiência intelectual desde o início do período pandêmico?

3.8 Existe no departamento um acompanhamento quantitativo em relação a educação especial no município?

4. Comentários Gerais

4.1 Outros comentários a respeito da questão da Educação Inclusiva no município de Marabá.