

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WASHINGTON LUÍS DE DEUS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE ESTRELA DO SUL/MG NO ANO DE 2018**

UBERABA, MG
2020

WASHINGTON LUÍS DE DEUS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE ESTRELA DO SUL/MG NO ANO DE 2018**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha

UBERABA, MG
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

--

WASHINGTON LUÍS DE DEUS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE ESTRELA DO SUL/MG NO ANO DE 2018**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: ____/ ____/ ____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha
Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade de Federal de Uberlândia

Dedico esse trabalho a minha esposa Katia, escolha de afeto e à minha filha Alice, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter me dado possibilidades e condições para alcançar nesses anos a terminalidade desse estudo em mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Aos professores doutores do Programa de mestrado da Uniube: Adriana Rodrigues; Gustavo Araújo Batista; José Carlos Souza Araújo; Marilene Ribeiro Resende; Orlando Fernández Aquino; Renata Teixeira Junqueira Freire; Sueli Teresinha de Abreu Bernardes; Valeska Guimarães Rezende da Cunha e Vania Maria de Oliveira Vieira, sem os quais seria impossível percorrer esta trajetória.

À memória de meus pais, D. Ires e Sr. Antônio, que sempre me incentivaram a trilhar o caminho do saber e me ensinaram valores morais e éticos.

À minha esposa Katia e minha filha Alice, pela compreensão, atenção e superação, que diretamente compartilharam de minhas muitas angústias.

Às professoras Vania e Marilene, nas construções das memórias, que muito me ajudaram a redigir um texto com olhar científico. Em especial às professoras Vânia, Valeska e Marilene, pelas contribuições enriquecedoras durante a etapa de qualificação. A Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira Freire, pessoa muito especial, pela presença, interesse, incentivo, desafio e exigência criteriosa na realização desse estudo. Minha eterna gratidão pelos ensinamentos.

Aos colegas de mestrado da turma XV, que fizeram parte desse conhecimento.

A todos os familiares dos alunos do AEE e os professores da EEMMV, por sua disponibilidade e participação na construção desse trabalho.

Um importante reconhecimento ao Dr. Cleber e sua esposa Angélica, à amiga Henriqueta e à diretora APAE Serra do Salitre/MG; Roberta Alves, pelo desprendimento, incentivo e estruturação das bases para conclusão desta etapa.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). O Atendimento Educacional Especializado - AEE constituiu o objeto de estudo desse trabalho. O problema que norteia essa pesquisa consiste em compreender qual é a visão da equipe pedagógica e das famílias de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Estrela do Sul/MG sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Constitui-se como objetivo geral do presente estudo, compreender a visão da equipe pedagógica e das famílias dos alunos matriculados no AEE de uma escola pública estadual localizada em Estrela do Sul/MG, no ano de 2018. Os estudos de Mantoan, Aranha, Vygotsky, Szymanski, dentre outros, constituem os referenciais teóricos que subsidiaram a realização dessa pesquisa. Considerando a natureza do problema de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa como caminho metodológico. Utilizou-se pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental se deu por meio da análise de documentos que norteiam o AEE no que se refere à legislação e diretrizes pedagógicas. A pesquisa bibliográfica buscou conhecer estudos e pesquisas que dialogam com o problema de pesquisa proposto nesse estudo. Foi realizada também pesquisa de campo junto às famílias dos alunos que frequentam o AEE e à equipe pedagógica. Questionários distintos se constituíram instrumentos de pesquisa e foram respondidos pela equipe pedagógica e pelas famílias, com objetivo de verificar como o AEE se estrutura na visão da equipe pedagógica e dos pais de alunos. Constatou-se que o AEE é considerado como processo importante no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos na visão da equipe pedagógica, bem como na visão das famílias dos alunos. Os resultados apontam a necessidade de uma integração mais efetiva entre escola e família. Depreendeu-se, por meio da elaboração dos temas de análise construídos a partir das respostas dos participantes da pesquisa, que as propostas pedagógicas vivenciadas no AEE precisam ser articuladas coletivamente pelos profissionais que atuam no ensino regular e no AEE. Apontou-se como caminho a ser percorrido, a criação de espaço institucional para o diálogo, planejamento e estudo da equipe pedagógica acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Espera-se que esse estudo possa contribuir no processo formativo de profissionais que atuam na área pedagógica favorecendo o enriquecimento das práticas educativas vivenciadas no AEE, como também na reflexão e construção de possibilidades para uma maior integração entre família e escola.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Família. Escola.

ABSTRACT

In this dissertation part of a Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process line of the Graduate Program in Education at the University of Uberaba (UNIUBE). The central object of this investigation is the Specialized Educational Service - SES, in the view of the pedagogical team and the families of students of the Elementary School of the Early Years of a State School in Estrela do Sul / MG. The studies by Mantoan, Aranha, Vygotsky, Szymanski, among others, constitute the theoretical references that supported the realization of this research. Considering the nature of the research problem's, we opted for the qualitative approach, as such a methodological path. We use a documentary and bibliographic in this research. The documentary took place through the analysis of documents that guide the AEE Service with regard to legislation and pedagogical guidelines. The bibliographic sought to know studies and researches that dialogue with the research problem proposed in this study. Field research was also carried out. Different questionnaires were constituted of an instrument and were answered by the pedagogical team and by the families, in order to verify how the AEE Service is structured, in the view of the pedagogical team and the parents of students. We found the ESA Service is considered an important part in the process of inclusion and development of students. In the results point, it's a need for a more effective integration between school and family. We observed that the pedagogical proposals experienced in the ESA need to be articulated collectively by professionals who work in regular education and in the ESA Service. We point out as the path to be followed, the creation of an institutional space for dialogue, planning and study by the pedagogical team about the child's learning and development processes. We hope that, this study can contribute to training process of professionals working in the pedagogical area, favoring the enrichment of educational practices experienced in the ESA, as well as in the reflection and construction of possibilities for greater integration between family and school.

Keywords: Specialized Educational Care. Family. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do Atendimento Educacional Especializado	65
Figura 2 - Limites geográficos do município de Estrela do Sul/MG.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo e idade dos pais	84
Gráfico 2 - Número de filhos e escolaridade dos pais	85
Gráfico 3 - Faixa etária da equipe pedagógica e nível de escolaridade	86
Gráfico 4 - Graduação e pós-graduação da EP	86
Gráfico 5 - Tempo de atuação na EEMMV e a função exercida na escola	87
Gráfico 6 - Sexo e faixa etária do aluno matriculado no AEE	89
Gráfico 7 - O filho gosta de participar nas aulas do AEE	91
Gráfico 8 - Número de pais que conhecem o AEE e a avaliação sobre o AEE	94
Gráfico 9 - Número de pais que acompanham o AEE	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisa relacionadas ao AEE	24
Quadro 2 - Caracterização dos alunos atendidos pelo AEE na EEMMV (2018)	58
Quadro 3 - Características de cada deficiência	58
Quadro 4 - Organização da Escola	62
Quadro 5 - Sistema avaliativo da EEMMV	63
Quadro 6 - Encaminhamento do aluno para atendimento AEE	78
Quadro 7 - Motivo pelo qual o filho está sendo acompanhado no AEE	121
Quadro 8 - Como os pais acompanham o desenvolvimento do filho	122
Quadro 9 - Atividades nas quais o filho participa no AEE.....	123
Quadro 10 - De que modo os pais participam da vida escolar dos filhos.....	124
Quadro 11 - Sugestões dos pais para o AEE	125
Quadro 12 - Importância atribuída pelos profissionais da escola ao AEE.....	126
Quadro 13 - Como a equipe pedagógica identifica a relação entre o professor do AEE e os professores das salas regulares.....	127
Quadro 14 - Perfil, características e/ou deficiências que se constituem em razões para a criança ser encaminhada ao AEE	128
Quadro 15 - Aspectos do AEE identificados pelos pais de alunos e pela comunidade escolar	129
Quadro 16 - De que modo a relação família/escola é vista pela equipe pedagógica	130
Quadro 17 - Sobre a existência de ambientes que favoreçam a participação da família na vida escolar dos seus filhos	131
Quadro 18 - Avaliação do trabalho realizado no AEE pela equipe pedagógica	132
Quadro 19 - Identificação pela equipe pedagógica, da evolução no desenvolvimento dos alunos que integram o AEE	133
Quadro 20 - Sugestões de aprimoramentos para AEE pela equipe pedagógica	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave ou termos e Expressões pesquisados na base de dados CAPES, SciELO e BDTD	24
Tabela 2 - Escolas do município de Estrela do Sul cadastradas no Educacenso 2018	77
Tabela 3 - Matrículas no Ensino Fundamental e na Educação Especial no município de Estrela do Sul/MG	77
Tabela 4 - Modelo síntese elaborado por Michael Huberman	8888

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEB	Conferências Nacionais de Educação Básica
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EEMMV	Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos
EP	Equipe pedagógica
FUCAMP	Fundação Carmelitana Mário Palmério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNREI	Fundação de Ensino Superior de São João del Rei
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEDEFT	Penitenciária Deputado Estadual Expedito de Faria Tavares
PPP	Projeto Político Pedagógico
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICERP	Centro Universitário do Cerrado Patrocínio
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIUBE	Universidade de Uberaba
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ASPECTOS LEGAIS	32
2 A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS .	38
2.1 Desafios no processo de construção de uma escola inclusiva	41
2.2 A construção de uma escola inclusiva: currículo, planejamento e avaliação	49
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	61
3.1 Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado	61
3.2 O Atendimento Educacional Especializado em Estrela do Sul/MG	61
4 T RAJETÓRIA METODOLÓGICA	67
4.1 Fundamentos da teoria histórico cultural e a educação inclusiva	67
4.2 O município de Estrela do Sul/MG	75
4.3 Contextualização da educação no município de Estrela do Sul/MG.....	76
4.4 Localização da Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos	77
4.5 Caracterização das famílias	78
5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS	80
5.1 Perfil das famílias	83
5.2 Perfil da Equipe Pedagógica (EP).....	85
5.3 A inclusão do aluno no AEE: razões e visão da família e da equipe pedagógica	88
5.4 A dinâmica do trabalho no AEE na visão das famílias e da equipe pedagógica.	94
5.5 Trabalho educativo no AEE e a interação da equipe pedagógica.....	98
5.6 Trabalho educativo no AEE: a interação da família e escola	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	118
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos pais e/ou responsáveis por alunos que frequentam o AEE da EEMMV	118
APÊNDICE B - Questionário aplicado à equipe pedagógica da EEMMV	121

APÊNCICE C - Organização de dados dos questionários transcrição literal das respostas fornecidas pelas famílias dos alunos que frequentam o AEE da EEMMV	123
APÊNCICE D - Organização de dados dos questionários transcrição literal das respostas fornecidas pela EP da EEMMV	128
APÊNDICE E - Termo de autorização do campo de pesquisa	137
APÊNCICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	138
ANEXO	139
ANEXO A – Relatório Circunstanciado SRE de Monte Carmelo-MG	139
ANEXO B – Parecer Circunstanciado do CEP	140

APRESENTAÇÃO

Escrever um pouco de minha história possibilita tecer algumas reflexões que ajudaram na compreensão da formação profissional e minha relação com a docência. Permite esclarecer a busca pela formação profissional por meio do Mestrado em Educação, e fundamenta a escolha pela pesquisa “O Atendimento Educacional Especializado (AEE): a visão da equipe pedagógica e da família de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Sou caçula de cinco filhos e nasci no município de Ritópolis, interior de Minas Gerais. Quando completei seis anos de idade, minha família mudou-se para São João del Rei, por escolha de meu pai, Sr. Antônio de Deus, o que permitiu a melhoria na qualidade dos nossos estudos.

Minha mãe, D. Ires, professora que abdicou da profissão para cuidar dos filhos e da organização da casa, era exigente na criação dos filhos. Essa exigência e dedicação possibilitou iniciarmos os estudos no grupo escolar aos sete anos de idade, já sabendo ler e escrever. Após concluir o Grupo, atual Ensino Fundamental, fui estudar no Colégio Confessional no período noturno, sendo o mais novo aluno daquela escola.

Aos 14 anos comecei a trabalhar no comércio de São João del Rei, em um “armarinho”, loja que vendia de tudo um pouco. Com o salário custeava meus estudos e ajudava na manutenção das despesas da casa de meus pais. Concluí o 1º grau, com formatura e viagem para Poços de Caldas, que durou uma semana. Antes da viagem, estava matriculado no primeiro ano do 2º grau, exigência de minha mãe. Nesta escola também à noite, cursei “Auxiliar de Contabilidade” e o “Científico”, atual Ensino Médio.

Logo ao término do 2º grau, fui aprovado no vestibular da Faculdade de Psicologia da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei (FUNREI) - atual Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Na faculdade, durante o estágio, tive a oportunidade de atender alunos com dificuldades para aprender e também atuar no setor de Saúde Mental, como monitor em Psicodiagnóstico Infantil. Conclui a graduação em 1992, em meio a greves e paralisações de professores, por melhores salários e condições de trabalho.

Iniciei a docência na Escola Estadual “Abeilard Pereira” de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, no município de Lagoa Dourada - MG. Lecionava História, Geografia, Ciências, Organização Social e Política Brasileira (OSP), Moral Cívica e Ensino

Religioso, durante três anos. Concomitantemente atuei como psicólogo em atendimentos clínicos e escolares.

Em 1995 surgiu oportunidade para trabalhar na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Patrocínio/MG, município distante de São João del Rei, cerca de 500 Km. Fui informado que o cargo seria preenchido por outra colega, pois a vaga, inicialmente era para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade. E assim, uma figura feminina supriria melhor as necessidades da instituição. Felizmente, a Diretora da APAE, na época, dona Maria das Graças de Oliveira Ancelmo, da qual sou amigo, percebeu a viabilidade de aproveitar meu trabalho para a Educação Fundamental, outra modalidade de atendimento oferecida também nesta Instituição.

Iniciei as atividades na APAE, na Escola de Ensino Especial (EEE), que atendia alunos de 7 a 11 anos de idade. Realizava intervenções técnicas de caráter sócio educativo que proporcionava a aquisição e/ou incremento da aprendizagem nos primeiros anos e utilizava proposta pedagógica de programas de conteúdos básicos definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Neste período, fazíamos orientação sistemática às famílias, voltada para Educação Inclusiva. O objetivo deste trabalho fundava-se no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência.

Na época, a instituição contava com 520 discentes diagnosticados com déficit intelectual acentuado e outras deficiências. A APAE contava com um currículo funcional, baseado na realidade e potencialidades de cada educando, com meta de potencializar suas qualidades evitando o surgimento ou agravamento de dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação escolar, facilitando a inclusão na rede de ensino regular. A instituição oferecia também educação profissional e colocação para o trabalho, cujo objetivo maior está voltado para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade por meio do trabalho. Percebi que fazia parte da instituição, e trabalhar com crianças e famílias correlacionou toda a formação profissional.

Nesta APAE trabalhei por um ano como psicólogo e, em seguida, fui convidado pela diretora para coordenar a Escola de Ensino Especial, função na qual permaneci por quatro anos. Após dois meses da visita à APAE, já admitido, pude conhecer a outra pessoa que ocupou a vaga do cargo na Educação Infantil e que estava hospedada também no mesmo hotel. Verificados interesses afins, fundamos uma “república” mista

com outros profissionais da mesma instituição. Com o decorrer do tempo, a “república” foi desfeita, permanecendo apenas dois profissionais, eu e aquela que há 23 anos é minha esposa. Temos uma filha de 18 anos, Alice, menina agradabilíssima. Juntos, formamos um trio que soma forças para a realização de nossos ideais.

Percebendo a necessidade de estruturar outras APAES da região do Alto Paranaíba, desliguei da APAE de Patrocínio e trabalhei em outras APAE’s nos municípios de Romaria, Iraí de Minas, Cruzeiro da Fortaleza, Pratinha, Estrela do Sul e Serra do Salitre, contribuindo para a efetivação dos programas, articulação e sensibilização da sociedade em prol da causa das pessoas com deficiência, reduzindo o preconceito, ampliando sua consciência e assegurando os direitos destas pessoas. Dentre estas Instituições, permaneço na APAE de Serra do Salitre.

No ano de 2000, com a necessidade de buscar alguns conhecimentos na área pedagógica, cursei o Ensino Normal – Magistério de 1º Grau no Colégio Coliseu em Patrocínio. Em 2005, motivado pelos conhecimentos adquiridos e vivenciados, tive a oportunidade de participar do curso de especialização em Educação Especial pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP), que possibilitou ampliar minha compreensão referente à deficiência mental, e no trabalho de conclusão de curso (TCC), abordei o tema: “A deficiência Mental: um novo olhar”.

Em 2006 iniciei a graduação em Enfermagem também pela UNICERP, com defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) “Percepção dos Técnicos de Enfermagem acerca da Somatização em Presos Custodiados”. A escolha deste tema ocorreu pelo fato de na época ter trabalhado como psicólogo na Penitenciária Deputado Estadual Expedito de Faria Tavares (PEDEFT), município de Patrocínio/MG.

Neste mesmo período eu e minha esposa cursamos Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) Polo Araxá, onde foi possibilitado defender em dupla o TCC. Optamos pelo tema “Dificuldade da aprendizagem - Disgrafia”.

Na PEDEFT atuei por seis anos como Psicólogo, atendendo os presos custodiados naquela unidade prisional. Após este período, iniciei as atividades como Pedagogo, dedicando-me às aulas de Educação Especial nas APAE’s de Estrela do Sul e Serra do Salitre.

Também em 2006, tive a oportunidade de lecionar no Curso de Pedagogia, pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), no polo de Serra do Salitre, ministrando a disciplina Psicologia da Educação, uma experiência extraordinária.

Em 2010, de mudança para Monte Carmelo, iniciei no curso de Pós-graduação em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, na Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP), tendo apresentado ao término do curso, o artigo científico “Desenvolvimento da Linguagem - Disgrafia”.

Em 2016 fui aprovado no concurso público pela SEE/MG para atuar como professor no AEE da Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos no município de Estrela Sul/MG. A atuação docente se dava na SRM¹ atendendo aos alunos com dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem. Os atendimentos contra turno ocorriam de modo individualizado ou em pequenos grupos e ocorriam conforme as especificidades de cada aluno.

A partir de 2017, apreensivo com os baixos resultados no processo de aprendizagem dos alunos que eram encaminhados ao AEE, surgiu o interesse em desenvolver pesquisa junto aos professores da escola e aos familiares dos alunos que utilizam o AEE. Foi neste contexto que culminou a definição do objeto da dissertação: “A visão da equipe pedagógica e da família sobre o AEE”. Tema que se justifica no aporte de minha trajetória profissional. Acredito que o aprofundamento neste tema fornecerá subsídios importantes para o enriquecimento de análise dos processos educativos referentes à interação família-escola e o AEE.

¹ Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o espaço organizado com equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliário adaptados onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência. Esse atendimento é voltado para alunos matriculados em escolas regulares. Fonte: Portaria Normativa nº 13/2007.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como serviço de apoio, tem por meta minimizar obstáculos para a total participação dos alunos no sistema educativo, visando sua autossuficiência e independência, além de favorecer a estruturação de novos conhecimentos e a continuação destes alunos em escola regular.

Nesse sentido, esse trabalho permite refletir sobre a coerência do que foi proposto para o AEE e o que é construído na prática, assim como a participação das famílias, o compromisso da equipe pedagógica no trabalho junto aos alunos deficientes.

A questão a ser investigada nesse trabalho consiste em saber qual é a visão apresentada, sobre o AEE, da equipe pedagógica e das famílias de alunos de 7 a 13 anos de idade, residentes na região e no município de Estrela do Sul/MG, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no mesmo município, no ano de 2018?

Essa questão redundou na busca de respostas ao problema de pesquisa, e culminou no objetivo geral dessa dissertação: compreender a visão da equipe pedagógica e das famílias dos alunos matriculados no AEE de uma escola pública estadual localizada em Estrela do Sul/MG, no ano de 2018.

Consoante ao objetivo geral, os objetivos específicos estão assim delineados: apresentar os fundamentos teóricos e legais sobre as políticas de educação especial e os preceitos da educação inclusiva; identificar como o AEE está organizado numa escola pública estadual localizada em Estrela do Sul/MG; levantar como ocorre a integração família e escola no processo de concretização do de AEE; apontar as expectativas das famílias relacionadas ao AEE; oferecer subsídios e reflexões para o enriquecimento e aperfeiçoamento do AEE.

A família, instituição relevante na formação da sociedade, constitui-se no primeiro espaço de relações sociais. (DESSEN; POLONIA, 2007). Mesmo em constante processo de transformação, a família funda-se em um grupo de forte influência sobre seus membros, pois ensina comportamentos e interfere na estruturação da personalidade e de futuras escolhas. Assume funções de acolhimento, cuidado, afeto, educação e preparação do indivíduo para a vida em diferentes ambientes, invariavelmente conflitantes. Deste modo, a evolução educacional do indivíduo, sua formação para uma sociedade inclusiva, perpassa fundamentalmente pelas instituições família e escola.

A escola caracteriza-se por um contexto de desenvolvimento de atividades formativas e informativas. Desta forma, é fundamental que sejam implantadas políticas que assegurem o reconhecimento de suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de aprimoramento e aprendizagem, não só vinculado ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

A aproximação entre a escola e as famílias possibilita conhecer a realidade de cada aluno de modo a realizar planejamentos que possam atender às necessidades específicas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Conforme a perspectiva histórico-cultural, o ensino propicia a proximidade com a cultura e a formação do pensamento, os quais se articulam, formando uma unidade. Ocorre quando o aluno absorve conceitos científicos, pensamentos teóricos, e ao incorporar esse processo de pensamento, desenvolve ações mentais no sentido de solucionar problemas que suscitem sua atividade mental; por sua vez, ele assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. (LIBÂNEO, 2004).

A revisão de literatura deste trabalho está ancorada em estudos que versam acerca da inclusão escolar e a relação da família e escola, legislação e diretrizes vinculadas ao AEE. Destacam-se os estudos de Mantoan (2010), Aranha (2003), Libâneo (2004), Szymanski (2010), Vygotsky (2009) e outros autores que constituem referências significativas para a constituição dessa pesquisa.

Segundo Mantoan (2010), o princípio democrático da educação para todos só se valida nos sistemas educacionais que, de fato, acolhem alunos, não apenas alunos com deficiência, mas todos os alunos da escola. Há os que estão fora porque trabalham, os que pertencem a grupos minoritários e de risco social, os que, de tanto repetir, desistem de estudar e muitos outros casos. (MANTOAN, 2010).

Considerando a natureza do problema de pesquisa proposto, o qual consiste em saber qual é a visão apresentada, sobre o AEE, da equipe pedagógica e das famílias de alunos de 7 a 13 anos de idade, residentes na região e no município de Estrela do Sul/MG, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no mesmo município, no ano de 2018, utilizamos como enfoque metodológico a abordagem qualitativa. Segundo Minayo, (2002, p. 6), “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O projeto da presente pesquisa foi aprovado por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)² sob nº 036876185.0000.5145 em 01/03/2019. Após a aprovação realizamos contato com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Monte Carmelo e a Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos (EEMMV), para agendar os encontros com a equipe pedagógica (EP) e pais e ou/responsáveis de alunos matriculados no AEE, para que fossem apresentados o projeto, a finalidade e o consentimento da participação.

Implementamos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. O questionário foi utilizado como instrumento de pesquisa, respondido pelos pais de alunos que participam do AEE e outro questionário foi respondido pela EP da EEMMV. O questionário teve como objetivo identificar o que a família e a equipe pedagógica pensam sobre a dinâmica do AEE.

O aprofundamento teórico foi realizado com estudos em artigos, livros e análises em pesquisas já realizadas sobre o problema proposto. Estes materiais foram encontrados nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram empregados os descritores especificados na tabela 1, perfazendo 4.670 teses e dissertações. Para esta pesquisa, foi feita uma revisão sistemática em recorte temporal de 2013 a 2018, conforme a tabela 1.

²Certificado de Apresentação para Apreciação Ética está contido no apêndice E.

Tabela 1 - Palavras-chave ou termos e Expressões pesquisados na base de dados CAPES, SciELO e BDTD

PALAVRA-CHAVE OU TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos		
	CAPES	SciELO	BDTD
“Escola”	3107	872	28
“Família”	346	229	5
“AEE”	64	8	0
“AEE na escola”	7	1	0
“Como o AEE é proposto na escola”	0	0	0
“Integração família e escola”	3	0	0
TOTAL	3.527	1.110	33

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Do número de trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa foram lidos os títulos, com indicações da Orientadora, a fim de identificar nesses títulos, termos que se aproximassem aos dessa dissertação.

Destaca-se que nesse levantamento pautado pelas palavras-chave contidas na tabela 1, foram localizados vinte textos, os quais continham títulos e resumos que demonstravam a aproximação desejada. A escolha pelos nove trabalhos ocorreu pela comparação daqueles que contemplam questões significativas referentes aos aspectos teóricos, metodológicos e pelas contribuições inovadoras para o estudo das relações entre o AEE, escola e família. São seis dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Destacamos quatro produções na região Sudeste, duas na região Sul, uma na região Centro Oeste e duas na região Nordeste, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1- Pesquisa relacionadas ao AEE

REGIÃO	NÍVEL	TÍTULO/AUTOR/ANO	IES
Sudeste	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado nos anos iniciais do Ensino fundamental no município de Ribeirão Preto Renata da Silva Rego Batista - 2016	UNESP
	Dissertação	Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada Danielli Silva Gualda - 2015	UFSCar

Continua

Quadro 1- Pesquisa relacionadas ao AEE

REGIÃO	NÍVEL	TÍTULO/AUTOR/ANO	IES
Sudeste	Tese	A relação escola e família: análise de uma política em construção Fernanda de Lourdes de Freitas - 2016	UNICAMP
	Tese	Relação Família-Escola na Perspectiva da Legislação Educacional Inclusiva, dos Familiares e Gestores Escolares Cristina Fuentes Mejía - 2017	UFJF
Sul	Dissertação	Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado Anna Paola Xavier Chiaradia - 2017	UNIPLAC
	Dissertação	Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC) Carin Schultze Fettback - 2013	UNIVILLE
Centro Oeste	Dissertação	Famílias de crianças com deficiência e a escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria Dorca Soares de Lima Brito - 2016	UFGD
Nordeste	Dissertação	Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais Maise Cunha Pinto – 2013	UFMA
	Tese	Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família Fernanda Pereira Santos – 2017	UCSal

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nas pesquisas que relacionam AEE, Escola, Família e Inclusão, foram selecionados nove trabalhos (BATISTA, 2016; GUALDA, 2015; FREITAS, 2016; MEJÍA, 2017; CHIARADIA, 2017; FETTBACK, 2013; BRITO, 2016; PINTO, 2013; SANTOS, 2017).

Na dissertação de Batista (2016), o objetivo foi descrever e analisar o AEE no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto/SP e identificar qual é a percepção do especialista acerca desse atendimento. Fundamenta-se

teoricamente, em estudos sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sobre o AEE, bem como nos documentos oficiais que regem a Educação Inclusiva no Brasil e no referido município. Sob uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, o estudo utilizou a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que compreendeu a aplicação de questionário aberto. A pesquisadora concluiu que o funcionamento e a estrutura do AEE oferecida pelo município superam em qualidade e eficiência orientações apontadas no Plano Municipal de Educação do município de Ribeirão Preto/SP.

A dissertação de Gualda (2015) teve por objetivos, descrever e comparar a relação família-escola, na opinião de pais ou responsáveis de pré-escolares, com deficiência e matriculados em escolas comuns, em instituições especializadas e, também, daqueles pais cujos filhos frequentaram ambos os tipos de instituições de ensino; descrever e comparar as necessidades, os recursos e o suporte social das famílias dos três grupos de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiência, de acordo com os diferentes tipos de escolarização; e relacionar a família, a escola, os recursos, as necessidades e o suporte social de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiência. A pesquisa foi realizada em 34 pré-escolas de dois municípios do interior do estado de São Paulo. Para atender aos objetivos, os pais participaram em forma de entrevista. Os dados qualitativos foram analisados por intermédio da elaboração de categorias, os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos. Quanto ao primeiro objetivo, os resultados mostraram que as famílias cujos filhos estavam matriculados no ensino comum iam à escola com maior frequência sem serem convocados. Quanto ao segundo objetivo, foi possível notar que a maioria das crianças dos três grupos possuía um ambiente familiar bem estimulador, assim como os recursos presentes neste contexto, as interações desenvolvidas com os membros familiares e a variedade de atividades desenvolvidas pelos pais com estas crianças. Por fim, o terceiro objetivo apontou correlações significativas, como por exemplo: a relação família-escola apresentou correlação positiva no tocante à rotina de atividades diárias e ao funcionamento da vida familiar.

A tese de Freitas (2016) teve por objetivos, descrever e analisar as alterações de paradigmas referentes à relação escola e família a contar de um Programa Municipal de Interação Família e Escola e identificar elementos nesse processo que conduzem a mudanças de paradigmas nessa relação. A coleta de dados foi realizada no município de Hortolândia/SP, por meio da aplicação de questionários para professores e em gestores participantes do Programa, além de entrevistas com

famílias. Foi realizada análise de conteúdo no material coletado. Conclui-se que a vivência proporcionada pelo Programa estudado possibilitou uma rica oportunidade de modificar positivamente a educação, pois oportunizou contato com a realidade das famílias e as condições sociais em que estão inseridas. Traz a chance de alterar paradigmas que perpassam a relação entre famílias e escolas, marcados pelos preconceitos e tensões. No entanto, essa alteração depende da instauração de um processo que tenha por objetivo romper com a função reprodutora da escola e, ao analisar a experiência do Programa Interação Família e Escola - Conhecer para Aprender, identificou-se que essa política é uma metodologia que possibilita esse objetivo.

A tese de Doutorado de Mejía (2017) teve como objetivo geral analisar e caracterizar a relação família-escola, sob a perspectiva da legislação educacional inclusiva da Colômbia e do Brasil, gerando um diálogo entre estes dois países; da perspectiva de famílias dos estudantes sem e com deficiência e de gestores educacionais de escolas regulares no Brasil. É um estudo que utilizou pesquisa documental de análise da legislação educacional e pesquisa empírica com fontes humanas. Como resultados dessa primeira fase do estudo, encontrou-se que a relação família-escola não representa o núcleo central na legislação educacional inclusiva em nenhum dos dois países. Contudo, na legislação colombiana identificaram-se conteúdos mais detalhados sobre os mecanismos de atuação da família na escola, em contraste com os achados na legislação brasileira. Os relatos obtidos a partir das entrevistas permitiram construir um sistema categorial para o entendimento das especificidades do envolvimento família-escola. Concluiu-se que a interação entre família-escola favorece processos de desenvolvimento humano, além de possibilitar práticas educacionais inclusivas.

A dissertação de Chiaradia (2017) teve por objetivo investigar a relação entre a instituição escolar e a família dos educandos que frequentam as Salas de AEE em Lages/SC. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Na metodologia foi utilizada pesquisa bibliográfica, com autores que refletem sobre família, escola e inclusão, AEE e a pesquisa documental, com início na legislação pertinente. Realizou-se pesquisa empírica, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas com os dois segmentos, professores do AEE e pais ou responsáveis de educandos com deficiência, matriculados e frequentando o ensino regular. Os resultados destacam a importância da relação entre família e escola para desenvolver potencialidades do

educando com deficiência. Nesta pesquisa, essa relação tem como fatores a cooperação dos pais ao AEE, com poucas contribuições para a inclusão desses educandos no ensino regular, segundo as percepções de professoras do AEE. A autora ressalta a inevitabilidade de estreitamento dessas relações para que a inclusão seja efetivada, bem como esclarecimento e conhecimento por parte de pais, professores e demais sujeitos da escola acerca das características de cada educando. E, ainda, a relevância de disponibilização de infraestrutura, materiais pedagógicos e redes que apoiam a inclusão ao direito das pessoas com deficiência, conforme preconizado pela legislação brasileira.

A dissertação de Fettback (2013) teve por objetivo geral analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014), visando compreender o relacionamento entre família, escola e AEE, em Joinville/SC. Foi realizada pesquisa qualitativa etnográfica e como instrumentos para a coleta dos dados foram utilizados o diário de campo, caderno de notas, questionário, roteiro de questões para a entrevista e a ficha de observação. Os resultados apontaram que a inclusão escolar da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento continua sob a égide da educação especial. Pais e professores afirmaram desconhecer o AEE, e determinados dados apontaram divergências em relação às opiniões quanto a parceria entre os pais e professores. Espera-se ainda que os dados da pesquisa possam contribuir para a criação, futura, de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Na dissertação de Brito (2016), o objetivo geral consistiu em caracterizar as necessidades de familiares de alunos com algum tipo de deficiência, matriculados na rede regular de ensino de Dourados/MS, e refletir sobre possibilidades de aproximação entre escola e família, com base em tal caracterização. O instrumento utilizado para coleta de dados consistiu em uma adaptação do Formulário de identificação das necessidades e potencialidades de famílias de crianças com deficiência. Os resultados levantados foram analisados à luz da teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner. Os resultados apontaram para famílias numerosas, de baixo poder aquisitivo, com pouca escolaridade, e sem qualificação profissional. A necessidade mais evidente manifestada pelos familiares foi de receber informações sobre o desempenho escolar do filho. Foi relatada ausência de suporte social,

necessidade de algum tipo de acompanhamento profissional, preocupação quanto ao futuro do filho com deficiência, assim como à saúde do mesmo. Acrescenta-se a isso, o sentimento de frustração e ansiedade quando o filho com deficiência não consegue desempenhar as tarefas simples do cotidiano, além de enfrentar problemas conjugais como decorrência da deficiência que o filho apresenta. Em sua maioria as famílias demonstraram que estão satisfeitas com os profissionais da escola e manifestaram o desejo de contribuir com a mesma para o melhor desenvolvimento de seus filhos. Diante do perfil apresentado, a autora verificou a possibilidade de um planejamento com vistas a suprir tais necessidades em alguma medida, assim como potencializar os pontos fortes já apresentados, caminhando na direção do empoderamento dessas famílias e uma aproximação família e escola.

A dissertação de Pinto (2013) apresenta um estudo sobre a inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual, na rede pública de ensino em São Luís/MA, a partir das percepções dos pais. Com objetivo geral de compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o decurso da inclusão escolar de seus filhos adolescentes, com deficiência intelectual, que estão matriculados no AEE. Metodologicamente, inscreve-se na área da pesquisa qualitativa, na categoria Estudo de Caso. Os resultados da pesquisa mostraram que os genitores desconhecem o decurso da inclusão escolar, mesmo quando se fazem presentes na escola. Têm poucas expectativas sobre a escolarização de seus filhos. Consideram o atendimento da SRM bom, com ênfase na atenção e carinho dispensados nesse espaço. Enquanto, na sala regular, as necessidades educacionais de seus filhos não estão sendo atendidas. Não identificaram momentos de inclusão, e foi apontado como exclusão, por exemplo, matrícula negada por três anos consecutivos, isolamento na sala comum e o desrespeito por parte dos funcionários. Diante de seus relatos, a autora observou que a percepção dos pais aponta fatores diversos que tem impedido a ação inclusiva nas escolas citadas. São dificuldades de comunicação, pela ausência de diálogo ou incompreensão nas informações transmitidas entre os profissionais da saúde e pais; gestores, professores, pais e alunos; professores da SRM e da sala regular; funcionários da escola e alunos. Discrepâncias entre o fazer da escola e as Políticas Educacionais de Inclusão. Dificuldades no acolhimento do aluno com deficiência intelectual, por não haver compreensão acerca da linha divisória entre a diferença e a igualdade, o processo do adolescer, as possibilidades e demandas da construção cognitiva do aluno com deficiência intelectual e, com maior gravidade, o

desconhecimento, que perpetua estigmas e preconceitos sobre a deficiência intelectual.

A tese de Santos (2017) teve por objetivo analisar a qualidade do AEE, por meio de estudo de campo nos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), localizados no Estado da Bahia. Consideraram-se a percepção dos estudantes público-alvo da Educação Especial, suas famílias, os coordenadores dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e outros profissionais que atuavam com esses alunos. A coleta de dados do estudo envolveu a realização de entrevistas, pesquisa em documentos institucionais e observação participante dos locais pesquisados. Observaram-se pontos positivos e falhas na oferta do AEE, sendo que a ausência de profissionais qualificados um dos principais problemas na inclusão escolar desses estudantes. A autora concluiu que a permanência dos alunos na instituição está associada ao tipo de acompanhamento familiar – apesar da pouca participação das famílias dentro do ambiente escolar – e à tentativa constante dos profissionais que atuam no NAPNE em possibilitar o êxito dos estudantes assistidos. Junto a isso, o fato de os IFs ofertarem educação profissional de nível médio e superior faz com que a existência de professores de AEE não seja suficiente e atenda às demandas dos estudantes.

O mapeamento destas produções possibilitou identificar pesquisas realizadas no Brasil e comprovam a viabilidade de estudos nessa área. Permitiu reconhecer o que foi discutido e as contribuições fornecidas à área da Educação. Seguramente este levantamento não esgota as produções vinculadas em periódicos nacionais que remetem e versam ao tema estudado.

A estrutura desse trabalho encontra-se dividida em cinco capítulos. Logo após a Apresentação do trabalho temos a Introdução. O primeiro capítulo aborda os aspectos legais da educação especial brasileira. O capítulo dois trata da educação e a inclusão nos documentos internacionais, os desafios no processo de uma escola inclusiva, o currículo, o planejamento e a avaliação enquanto instrumentos para uma escola inclusiva. O capítulo três aborda as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado e seu funcionamento em Estrela do Sul/MG. Na sequência, o quarto capítulo discorre acerca da trajetória metodológica, os fundamentos da teoria histórico cultural, apresenta o município de Estrela do Sul/MG, a contextualização da educação no município e a Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, lócus dessa pesquisa, e demonstra as características das famílias participantes. O quinto e último

capítulo traz a organização dos dados e os resultados da pesquisa. Em seguida às considerações finais apresentamos as referências utilizadas e finalizamos com os apêndices e anexos.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ASPECTOS LEGAIS

A educação especial é uma intervenção pedagógica que tem por finalidade, potencializar as possibilidades de aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2014) estabelece mudanças na organização educacional e contribuiu especialmente para que as características de cada aluno sejam identificadas como circunstâncias impulsionadoras no ato pedagógico. Segundo Glat e Blanco (2007), a necessidade educacional especial exterioriza um caráter de reciprocidade, baseado em interpretações individuais e relativas. Para sua efetividade, requer readaptações em seus meios e métodos.

A Educação Especial no Brasil teve sua iniciativa pelas Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que fazem parte do terceiro setor³ como as Organizações Não Governamentais (ONGs), chamadas instituições filantrópicas, organizadas pela sociedade civil de interesse público. A Sociedade Pestalozzi foi fundada em 1926, no Rio Grande do Sul, inspirado no trabalho do pedagogo suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O trabalho da Sociedade foi continuado pela educadora e psicóloga russa Helena Antipoff. Fornece assistência terapêutica e pedagógica a crianças e adolescentes com necessidades especiais, e apoio aos familiares ao acesso às políticas de saúde, educação e assistência social. Em 1932, essa Sociedade foi instituída em Belo Horizonte, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro.

Em 1950, Roberto da Costa Bonfim, médico ortopedista funda a Associação de Assistência à Criança deficiente (AACD), entidade que trabalha com a reabilitação física. Tem como meta primordial a inclusão social e educacional durante ou ao final do seu processo de escolarização na Instituição. (AACD, 2019).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada pela iniciativa de Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down. A APAE conta com a colaboração de pais, profissionais e pessoas da comunidade que se

³ O Terceiro Setor é formado pelas organizações privadas sem fins lucrativos prestadoras de serviços públicos. Abrange o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais e sem o objetivo de lucro, independentemente dos demais setores (Estado e mercado) – embora com eles possa firmar parcerias e deles possa receber investimentos.

empenham para a educação de crianças com necessidades especiais, em ambientes favoráveis. Promove a obtenção de habilidades e competências por meio de práticas pedagógicas voltadas para a educação especial conforme a legislação em vigência, além de apoiar e orientar as famílias dos educandos. (APAE, 2019).

Compreendemos a educação especial como uma estrutura de saberes teóricos e práticos, de estratégias, metodologias e recursos indispensáveis para o processo da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos, matriculados no ensino comum. Nesse sentido, a educação especial tem por meta enfatizar a autonomia do aluno nas atividades da vida diária e em sua adaptação às condições sociais, em um ambiente escolar mais flexível, acolhedor e inclusivo.

Mantidas pela iniciativa privada e pelo incentivo do Governo Federal via repasse de verbas públicas, prioriza o atendimento educacional a uma população que apresenta dificuldades em acompanhar a educação formal. Tem a finalidade de desenvolver meios educativos não restritos somente aos escolares. Contudo, nessa época, o atendimento à pessoa com deficiência era viabilizado em uma concepção filosófica segregacionista-assistencial. Segundo Carvalho (2004), a educação não evidenciava inclusão nas concepções de acesso à universalização e na qualidade que se propunha.

As políticas públicas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, firmam a educação com o direito a oportunidades iguais para todos. Marco na democratização brasileira, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) declara os mesmos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reconhece a educação como um direito público subjetivo.

A Constituição Federal, em seu Art. 205, afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Esse Artigo incorpora a família como instituição corresponsável pela educação, sendo de sua responsabilidade, a matrícula e a manutenção do(s) filho(s) na escola. O Artigo 206, inciso I, estabelece uma educação ao alcance de todos, o que traduz a exigência que todo cidadão pode e deve fazer em seu favor, reivindicando do Estado a prática educativa. Conforme o art. 208 da Constituição Federal é dever do Estado

garantira oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Esta Constituição estabelece avanços no processo educacional das pessoas com deficiência, apontando fundamentos de cidadania, de dignidade, do direito de todos à educação, visando pleno desenvolvimento da pessoa.

O sistema judiciário brasileiro contempla outras leis que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência, constituindo importantes subsídios para embasamento legal na gestão de sistemas de ensino.

Em 1989, conforme a Lei 7.853, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgada por meio de Lei 80.069/1990, dispõe em seu Art. 3º, que é facultado à criança e ao adolescente, oportunidades e facilidades que permitam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 9).

Este Artigo está em conformidade com o Art. 227 da Constituição Federal. Os direitos fundamentais são irrenunciáveis, intransmissíveis, inalienáveis e imprescritíveis, e devem ser assegurados por meio de políticas públicas. E afirma no Art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 9).

É importante o fortalecimento da família como representação social que garanta a formação do indivíduo por meio de uma assistência integral. A união de forças é necessária para garantir a proteção à criança e ao adolescente, porém, isso só se efetivará mediante ações governamentais e não governamentais e da mobilização de toda a sociedade.

Relativamente ao Art. 54 do ECA, prevê como dever do Estado Assegurar à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 17). Na sequência, o Art. 55 do ECA corrobora os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na

rede regular de ensino. E de buscar nas instituições públicas especializadas apoio ao educando e à família”. (BRASIL, 1990, p. 17). Portanto, compete ao Estado proporcionar recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) define no Art. 58, a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais⁴” (BRASIL, 1996). O Art. 59 dessa lei amplia a perspectiva da inclusão quando estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar (BRASIL, 1996).

Desta forma, para a LDB (1996) a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados são de responsabilidade do poder público. No entanto, manteve formas de atendimento substitutivo em classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas (BRASIL, 1996).

Conforme o Decreto nº 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei nº 7853/1989, a educação especial funciona como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular e prevê o desenvolvimento de ações conjuntas, o estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais, e a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (BRASIL, 1999, Art. 24, I, II, IV).

Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, o Decreto 3.956, com vistas à Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência são documentos promulgados em 2001 e

⁴ Termo referente LDB, Lei 9.394/1996; educandos com necessidades especiais.

contemplam a defesa da pessoa com necessidades especiais. A União compromete-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza que seja necessária para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]. Neste mesmo ano foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que traduz o conceito de escola inclusiva, pois centra seu foco na discussão sobre a função social da escola e no seu projeto pedagógico. O art. 2º estabelece que as escolas sejam organizadas para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a).

O Art. 5º estabelece os grupos de alunos das quais poderão participar do AEE, durante o processo educacional, enquanto apresentarem deficiências temporárias ou permanentes:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - Altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Esta resolução amplia o caráter da educação inclusiva, identificando necessidades específicas para a utilização do AEE. A lei 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e traz questões relacionadas à acessibilidade, educação e ao combate ao preconceito e a discriminação. (BRASIL, 2015). Conforme o artigo 27 e em seu parágrafo único:

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

O direito de ir e vir, diretamente ligado à acessibilidade, esbarra no fato de que as edificações, ruas, espaços públicos e privados em geral não permite a livre circulação de pessoas. Esses impedimentos são nítidos nas calçadas desniveladas e na ausência de rampas adequadas. A segregação aos espaços ditos especiais feita às pessoas com deficiência torna o parco o convívio com essas pessoas em ambientes escolares, de trabalho e de lazer.

No combate ao preconceito e à discriminação, é importante destacar que é a própria sociedade que limita a capacidade do ser humano por meio da ausência de apoio e da existência de obstáculos e barreiras físicas, jurídicas e morais. “A deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade, que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional.” (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 15).

Relativamente à inclusão escolar, o capítulo IV da lei 13.146 trata exclusivamente do direito à educação, recolocando como garantia das pessoas com deficiência, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Considera-se público-alvo da educação especial os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação.

No capítulo a seguir, apresentaremos as contribuições legais destinadas à educação e à inclusão.

2 A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento que oportuniza o respeito aos direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegura reconhecimento e observância universal e efetiva. Reconhece no Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). Esta Declaração, em seu Art. 26, preconiza que “todo ser humano tem direito à educação e esta deve ser gratuita, correspondente ao ensino fundamental e obrigatório”. Estabelece também que:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

Desta forma, esta Declaração orienta às pessoas com deficiência, o direito à educação fundamental e ao desenvolvimento pessoal, social e a participação da vida em comunidade.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Ficou expressa na Conferência de Jomtien que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro”, e que a educação de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). A inclusão conferenciada internacionalmente possibilitou entendimento sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de alunos que ora não tinham acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

A ótica de direitos humanos e dos movimentos mundiais ocorridos nos anos 90 tem contribuído nas elaborações de documentos significativos para o país, concernente a Educação e Inclusão das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial sobre educação para todos, promovendo serviços às necessidades básicas

de educação (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas.

Em junho 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), em Salamanca (Espanha), com um olhar no atendimento educacional destes alunos especiais, estabelece metas a serem alcançadas. Constata que a educação é direito humano e fator fundamental para reduzir a pobreza, o trabalho infantil, pois promove a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um grande marco da educação ao propor diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas de movimentos de inclusão social.

O ambiente escolar deve apresentar meios eficazes para combater atitudes discriminatórias. Conforme a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que não têm onde morar e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17 e 18).

Em 1999, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência, realizada na Guatemala, os Estados parte nesta convenção reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à diferenciação estruturada na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

A Carta para o Terceiro Milênio (Londres, 1999) deu início a discussões consistentes sobre a educação inclusiva. De acordo com esse documento, no terceiro milênio, a meta das nações é proteger os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao empoderamento e inclusão destas em todos os aspectos da vida. Comprometidos a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência, em seu artigo I para os efeitos desta Convenção, entende-se por deficiência, 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”. (BRASIL, 1999). Infelizmente, a cultura de não discriminação não é realidade em todas as escolas. Abolir a discriminação implica em reestruturar a escola para a valorização das diferenças.

Para cumprir com o compromisso de eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência, o Brasil criou instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a estruturação de uma educação inclusiva, nas diferentes esferas públicas municipal, estadual e federal. Apesar de a lei prever igualdade, no dia a dia, conforme Saviani (2008), a escola se institucionaliza como solução à ignorância, vista como instrumento para difusão de instrução, transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados, logicamente, mas infelizmente, não para todos.

Na Carta para o Terceiro Milênio, entende-se por discriminação contra a pessoa com deficiência, a exclusão ou restrição baseada em deficiência, que anteceda, seja consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impossibilitar o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No Brasil, as ações direcionadas nessa conferência (1993 – 2003) teve como um dos focos, universalizar a Educação e promover a equidade, dentre outros. Os países que participaram dessa Conferência foram incentivados a elaborar Planos Decenais para o cumprimento de metas do Plano de Ação contemplados na Conferência. Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, elaborando documentos legais na estruturação de um sistema educacional inclusivo nas esferas públicas federal, estadual e municipal.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outorgada pela ONU em 2006, chama atenção em seu artigo 1º sobre o conceito de deficiência que nesta época representava por modelos clínicos, em a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, adaptar-se às condições existentes na sociedade. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Neste sentido, é importante que a sociedade articule formas e oportunidades de acessibilidade para as pessoas com deficiência viverem de forma participativa e independente. O Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aborda o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que: “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado durante toda a vida [...]”. (ONU, 2006).

Marcos legais asseguram a participação de todos os alunos no sistema educacional. Do ponto de vista da deficiência, a consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e a redefinição da educação especial, impulsionaram importantes conquistas na prática pedagógica. Com recursos pedagógicos respaldados numa concepção universal, identifica-se a viabilidade de redefinição das condições de infraestrutura escolar. O entendimento da necessidade de um sistema educacional inclusivo inicia-se, portanto, pela preservação de acesso de alunos com deficiência à educação infantil, pela concretização de ações vitais à obtenção da inclusão, garantido desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os aspectos legais ligados à Educação Especial no Brasil e também de documentos internacionais sobre Educação Inclusiva, contribuíram para decisões legais assumidas no Brasil. O aporte legal estabelecido em defesa da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar é vasto. Vastas também são os desafios para a real implantação e implementação dessas diretrizes em todas as escolas do país, públicas e privadas. As leis consolidam todos os direitos da pessoa com deficiência a ter uma vida plena e participativa. Mas continuamos esbarrando na realidade da inacessibilidade nos espaços públicos e privados, a ausência de profissionais especializados que verdadeiramente tenham compreensão de como trabalhar com o aluno deficiente num espaço escolar comum a todos.

2.1 Desafios no processo de construção de uma escola inclusiva

Iniciaremos essa discussão tecendo alguns conceitos acerca da escola regular / escola especial / escola integradora / escola inclusiva.

A escola regular segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas. Para efeitos de inclusão escolar, deve trabalhar no sentido de profissionalizar e especializar a equipe pedagógica para o atendimento a alunos com deficiência. A escola especial, dotada de mecanismos voltados para o atendimento ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. o termo 'escola especial' está alinhado com a prestação de serviços educacionais especializados à pessoa com comprometimento na audição, fala, visão.

A educação especial é definida como uma modalidade que agrega valor à educação comum, com desdobramentos em todas as etapas. (BRASIL, 2008a). Disponibiliza recursos e serviços em um importante referencial teórico e político e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2014).

A escola integradora prevê uma educação que garanta os desenvolvimentos dos alunos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural. Constitui-se em um projeto coletivo, compartilhado por alunos, famílias, educadores, gestores e comunidade local. Já a escola inclusiva tem por objetivo garantir a qualidade do ensino educacional a cada um de seus alunos, conforme suas necessidades. Prevê em seu currículo a educação inclusiva, com atendimento aos alunos que possuem ritmos e tempos diferentes de aprendizagem, em uma mesma sala de aula. Mesmo na educação comum, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. Colocar em uma mesma sala de aula alunos com tempos de aprendizagem diferentes é inconciliável em virtude do tratamento individualizado que deve ser dado a cada aluno, a fim de promover a aprendizagem. Conforme Borges *et al* (2012, p. 3),

O mesmo discurso que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais.

As diretrizes para o AEE foram definidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, em função de necessidades específicas. As atividades são distintas daquelas realizadas na sala de aula comum e não substituem a escolarização. O atendimento agrega formação aos

estudantes visando autonomia e independência na escola e fora dela e acontece no contra turno (MEC, 2014, p. 12).

É essencial lembrar que se queremos uma educação inclusiva, o AEE funciona como espaço de exclusão, ao promover um atendimento ao aluno deficiente fora de sua sala de aula, em horário de aula não habitual para o aluno.

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina que alunos com deficiência devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE, que oferta recursos multifuncionais em espaço da rede pública ou de instituições comunitárias. (BRASIL, 2009a).

Ainda de acordo com a Resolução 4/2009, o AEE deve ser “previsto no projeto político pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e articular com as demais políticas públicas”. O art. 2º esclarece que o AEE complementa ou suplementa a formação discente ao viabilizar acessibilidade e planos de eliminação de barreiras ao pleno desenvolvimento da aprendizagem. E o art. 5º determina que a prioridade é realizar o AEE na própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização. (BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva a educação inclusiva passou a ser debatida no âmbito do Estado brasileiro, reorientando suas ações, ampliando e incorporando condições para que este público-alvo da educação especial⁵ permaneça no sistema educacional, em condições de igualdade para todos. No entanto, o AEE não promove a inclusão escolar, pois não atende o aluno deficiente na sala de aula comum e nos horários destinados aos demais alunos, mas sim, no contra turno escolar. Ademais, não existe transporte escolar gratuito para os alunos do contra turno, demandando das famílias dedicação exclusiva no acompanhamento desses alunos no percurso de casa para a escola e seu retorno. O AEE para os alunos que residem na zona rural fica inviabilizado em função da falta de logística que os atenda. O tempo extenso de viagem de retorno para casa não permite retornar à escola. Ficando na escola a fim de participar do AEE, ficam sem alimentação e sem um adulto responsável por eles.

A educação especial representa a oportunidade da direção, coordenação, professores e comunidade delinearem seu papel estratégico na educação,

⁵ Implementada nos Estados Unidos na década de 1950, a Educação Especial começou a ser discutida no Brasil a partir de 1970. O atendimento a pessoas com deficiência por meio da educação especial sofreu modificações ao longo do tempo, conforme as políticas públicas promulgadas.

organizar ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. Para alcançar esse objetivo, a escola precisa se reorganizar em termos de gestão escolar, formação continuada docente, currículo que se adapte ao aluno, promover a participação das famílias no ambiente escolar.

Deste modo, a SRM é um espaço que dispõe de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e conta com profissionais formados para lidar com as características dos alunos com deficiência. O art. 3º do Decreto 7611/2011 corrobora desse modo, os objetivos do AEE:

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

Ainda sobre o art. 3 do Decreto 7611/2011, é possível observar nas palavras de Mantoan, atenção aos objetivos do AEE, quando afirma que o professor em sua formação continuada deve ser capacitado para analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar a atenção aos alunos. (MANTOAN, 2006, p. 58).

O apoio técnico e financeiro é prestado pela União aos sistemas públicos de ensino nas esferas estadual, municipal e do Distrito Federal (BRASIL, 2011a). A União possibilita o sistema ensino ampliar a oferta do AEE, financiando suas ações via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois este financiamento é fundamental para a organização das políticas públicas educacionais.

Amparado legalmente, o AEE está apto a funcionar conforme o projeto pedagógico, o planejamento para o ano letivo, ou revisão e aperfeiçoamento da oferta curricular que possibilite a diminuição da repetência, com a introdução de índices crescentes de melhoria qualitativa ao experimentar didáticas alternativas e atingir posição de excelência. (DEMO, 1998, p. 248). Diante dessa exposição, nas políticas da educação inclusiva, a escola comum se caracteriza como inclusiva

quando reconhece e valoriza as diferenças de características de seu público-alvo e quando posiciona contra as práticas discriminatórias, segregacionistas, excludentes, garantindo a todos o direito à educação com qualidade a todos os estudantes.

Conforme Imbernón (2012, p. 9):

O importante não são as metodologias ou as técnicas de ensino como um fim em si mesmo, mas a preocupação do professor ou da professora com a aprendizagem dos alunos, e como ela se origina em todo o processo de ensino. É pensar o que vou ensinar, como vou fazer isso e o que desejo que meus alunos aprendam.

Dessa forma, a educação deve aproximar os aspectos éticos, comunicativos, comportamentais, emocionais, sociais, os quais são necessários para se alcançar a educação democrática dos sujeitos.

O AEE, realizado no ambiente escolar, dispõe de recursos e procedimentos a fim de que os alunos possam se desenvolver e superar limites. A escola é o local que apresenta estímulos que ampliam o aprendizado dos alunos. Dessa forma, a aprendizagem, para ser significativa, deve contemplar oportunidades de acesso, de permanência e de qualidade, condições que viabilizam o desenvolvimento desses alunos na escola, em um sistema de educação inclusiva, isto é, dentro da sala de aula comum, junto aos demais alunos sem deficiência. Contudo, o atendimento com qualidade em contra turno esbarra na falta de arranjo na organização da EEMMV.

Os estudos sobre a evolução da Educação Especial relatam que o aluno considerado deficiente foi marginalizado dos grupos sociais, nos quais os valores morais da sociedade e as convicções relativas ao que é “normal” predominavam. Para Vygotsky (1993, p. 60):

A anormalidade decorre de um defeito, o qual provoca um desvio (irregularidade) em relação à norma [...]. A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal.

Reformas sociais e educacionais propiciaram avanços no sistema educacional, ao garantir o direito a frequentar a escola regular ao aluno com deficiência. Contudo, essa integração não é satisfatória ao processo de aprendizagem. A resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, consolida normas sobre a educação especial na Educação Básica e define o AEE (CEE, 2013). Em 2014 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais colocou em vigor o Guia de Orientação de Educação

Especial na rede estadual de ensino, que dentre outros aspectos, enfatiza a adaptação do currículo com um planejamento das ações pedagógicas e da organização, com recursos e estratégias pedagógicas. (SEE, 2014).

Os alunos do AEE matriculados na própria escola ou em outra, são cadastrados pela escola no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Nesse cadastro deve ser informado o tipo de deficiência, o plano de atendimento, conforme a identificação das necessidades educacionais, com definição do cronograma de atendimento. A equipe escolar e os familiares dos alunos serão orientados acerca das estratégias, recursos e atividades desenvolvidas, interagindo com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (SEE/MG, 2014).

A proposta curricular, construída em base flexível, possibilita o atendimento às diferenças. Desta forma, Glat e Nogueira defendem:

A inclusão do aluno com necessidades educativas na rede regular de ensino implica em reorganização da sociedade e do sistema educacional, o que suscita a revisão de concepções educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Decorridos dezessete anos, desde que os autores Rosana Glat e Mario Lucio Lima Nogueira afirmaram acerca da necessidade de reorganização da sociedade e do sistema educacional para a inclusão do aluno deficiente na rede regular de ensino, observa-se que ainda são muitos os desafios no caminho para o respeito às diferenças e para o atendimento às necessidades dos alunos deficientes.

Nessa mesma perspectiva, Mantoan (2006, p. 54) assinala que:

Muitos professores das escolas comuns acreditam que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender aos que têm dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência. Porém, adaptar o ensino não é suficiente para uma transformação pedagógica. A inclusão implica em uma transformação educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

O sistema educacional, formado a partir da dicotomia ‘aluno que aprende’ e ‘aluno que não aprende’, tem seus espaços organizados a fim de conservar essa separação, no qual, corpo docente, currículos e sistema de avaliação são organizados de modo padronizado o que reforça a dicotomia aluno que aprende e aluno que não aprende. Nesse ambiente excludente, o “normal” é considerado natural e decisivo em relação aos demais. No entanto, a identidade “normal” perde força frente

aos princípios educacionais inclusivos. a sala de aula é um espaço de todos os alunos, sem ressalvas. Deste modo, o direito à educação e o direito à diferença precisam ser garantidos, a fim de que a escola se torne um espaço educacional inclusivo. A inclusão quebrou o modelo conservador da escola, ao confrontar os fundamentos do sistema de educação. Conforme Mantoan (2000, p. 56):

A meta da inclusão é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de cada aluno [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

A educação inclusiva possibilita englobar alunos com ou sem deficiência, não deixando nenhum de fora e que ofereça a cada aluno uma aprendizagem significativa e que garante o acesso sistematizado de novos conhecimentos.

A educação inclusiva tem a finalidade de minimizar a discriminação e assegurar uma educação com um currículo apropriado, fundamentado no PPP. Esse documento apresenta a concepção e as intenções da equipe pedagógica, definindo suas finalidades, operacionalidades, flexibilidade da prática pedagógica e planejamento, objetivando atender aos alunos, favorecendo o processo educacional, respeitando suas potencialidades, a fim de obter excelência nas intervenções pedagógicas.

A lei garantiu a inclusão do aluno com deficiência na escola. Porém, a inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além da entrada, a continuidade e o sucesso na escola. (MENDES, 2010). Ao pensarmos no processo de inclusão, para que se efetive, é importante que sejam considerados os fatores socioeconômicos, culturais, os fatores sociais, a história educativa e as características de cada aluno, seus limites e possibilidades de aprendizagem respeitando-se suas dessemelhanças e subjetividades. Conforme Mantoan (2001, p. 145), a inclusão:

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de cada aluno. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Para aprender na escola comum, é preciso que os alunos encontrem as condições indispensáveis, o que ocorrerá mediante modificações na estrutura e na cultura da escola. Para Mantoan (2006, p. 13):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A Resolução CNE/ CEB N° 02/2001, em seu art. 8, determina que as escolas da rede regular de ensino devem incluir na organização de suas classes comuns, professores especializados, e dispor os alunos em classes comuns, para se beneficiarem das diferenças e ampliarem positivamente com as experiências dos demais alunos; função de apoio pedagógico em atuação colaborativa; e atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001). Apesar de todas essas adequações organizativas, segundo Mantoan (2002, p. 87):

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno engloba um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente. Assim, como uma palavra não coincide com a mesma coisa que representa ou com o seu conceito, o sujeito não se confunde com a sua identidade.

O AEE trabalha para superar o que, geralmente, ocorre nas classes comuns, em que as diferenças não são consideradas e uma rigidez na padronização dos processos pedagógicos. Para atender as necessidades que surgem no ambiente da sala de aula, durante a realização desse atendimento, é importante que os professores participem de processos de formação continuada, que sejam viabilizadas estratégias metodológicas, um currículo flexível e dinâmico, além de recursos e serviços especializados que atendam às necessidades dos alunos na escola.

Essas condições demandam compromisso da gestão escolar para proporcionar indiscriminadamente o acesso à aprendizagem e disponibilidade de experiências curriculares ao ambiente educacional, com adequação da ação educativa, considerando a dialética no processo de ensino-aprendizagem. Se ínfimas expectativas são criadas em relação ao aluno que apresenta poucos avanços na aprendizagem, poucos são os investimentos feitos nesse aluno. Os processos

didático-pedagógicos precisam ser intencionais e dirigidos, apresentar finalidades e ações adequadas, além de considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno, sob pena de fracasso escolar. Saviani (2008, p. 13) afirma que “o objetivo da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

2.2 A construção de uma escola inclusiva: currículo, planejamento e avaliação

Para efetuar as tarefas pedagógicas, estão à disposição da equipe pedagógica, instrumentos que compõe o PPP. São eles o Currículo, o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Parte importante da organização escolar, o currículo norteia o processo ensino-aprendizagem. É o meio pelo qual a escola se organiza, propõe caminhos e orienta a prática pedagógica. Contemplado no PPP, orienta o trabalho do professor e, elaborado de forma coletiva pelos membros da escola, propicia conteúdos diversificados, conforme as necessidades educacionais de seu público alvo. No entanto, para Glat (2004, p. 3), “sendo o professor, mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabe a ele a atribuição de fazer as adequações necessárias ao currículo, levando em conta as características e a multiplicidade nos ritmos de aprendizagem”.

Um currículo apropriado, que permita adaptações e adequações às ações pedagógicas e assegure o desenvolvimento do ensino-aprendizagem é requisito necessário à escola que trabalha com a heterogeneidade. O currículo é formulado a partir do PPP da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades, os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. (BRASIL, 2006a, p. 58).

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades

Educacionais Especiais (BRASIL, 1999), ocorre uma flexibilização do currículo, visando atender às demandas específicas dos alunos de que não obtiveram resultados satisfatórios nas metas escolares.

No início da década de 1990, foram intensificados os debates relacionados à inclusão social, à escola inclusiva e o processo da diversidade no ambiente educacional. Documentos legais internacionais e nacionais citados anteriormente destacam e divulgam os direitos das pessoas com deficiência e o AEE na rede regular de ensino independente da deficiência apresentada pelo aluno.

Aranha (2003, p. 25) defende que numa concepção de educação inclusiva, o currículo deve considerar as diferenças, fazendo com que a escola desenvolva mudanças para garantir ao aluno o acesso ao currículo e não o contrário. Assim, a escola sendo espaço privilegiado de oferta de diferentes vivências culturais, é também território de ampliação de possibilidades de aprendizagens e de construção de humanidade. Para Saviani (2004, p. 46), “o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem [...] precisa ser educado”. A LDB nº 9394/96, em seu artigo Art. 59, assim define:

Na interação, adultos estimulam as crianças na apropriação e na expansão da linguagem, possibilitando a elaboração de significados. Deste modo, o aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com os conhecimentos prévios, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece na relação da dimensão social e individual em que o sujeito tem características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico.

Assim, o que se aprende, como se aprende, é no tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico, singular e subjetivo. Segundo Mantoan (2001, p. 114):

Sem conhecer os seus alunos e os que estão à sua margem, não é possível à escola elaborar um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas, como meio e não fim em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Adequações curriculares de caráter funcional são necessárias para a aprendizagem de alunos que demonstram não alcançar os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo, em decorrência dos fatores orgânicos associados a déficits permanentes e/ou degenerativos. A aprendizagem é abordada

por Libâneo (2014, p. 8) como “processo muito além de interações sociais, defende um currículo assentado na formação cultural e científica”. Nesse sentido, não retira a necessidade de se levar em conta os aspectos históricos e sociais do sujeito, das suas práticas socioculturais, porém, ressalta que é por meio da conexão destes aspectos com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que os sujeitos vão formando suas funções psicológicas superiores e desenvolvendo-se. Para Sacristán (2000, p. 23):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso às funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa em uma prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

O currículo deve ser continuamente repensado, a partir do desempenho escolar de cada aluno. Deste modo, a lógica da exclusão poderá ser superada por meio de investimentos na capacidade de aprendizagem, independente do ritmo apresentado pelo aluno. Sacristán (2000, p. 32) cita a aprendizagem como:

Um processo de elaboração e reconstrução interna no qual o novo interage com os significados prévios que os sujeitos têm. O significado supõe o foco nas representações internas da formação da cultura subjetiva, no qual não é compreensível sem que apele à cultura a aprendizagem desse ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social.

E acrescenta que “todo o conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprio do estudante como membro de uma cultura real e externa à escola.” (SACRISTÁN, 2000, p. 33). Para esse autor:

O desafio da educação continua sendo encontrar formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a modernidade iluminista, algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos. (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Trabalhar com heterogeneidade revela-se um desafio, pois requer

posicionamento da escola, ressignificar a prática docente, atribuição de uma política educacional que contemple a subjetividade. No âmbito escolar é constante o desafio pedagógico na organização dos conjuntos de ações educacionais, como o planejamento pedagógico, as definições metodológicas e as estratégias de ensino e avaliação. O Guia de Orientação de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, propõe o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento obrigatório para o acompanhamento do percurso da vida escolar do aluno com deficiência.

No processo da elaboração do PDI, integram o próprio aluno, a família e outros especialistas que atuam com o aluno. O documento deve ser atualizado conforme a temporalidade prevista no PPP da escola. Conforme Poker *et al* (2013, p. 184):

O preenchimento do PDI não pode e nem deve ser generalizado, considerando apenas o tipo de deficiência apresentado pelo sujeito. O professor precisa entender e analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada aluno conhecendo-o além da deficiência que apresenta, ou seja, analisando sua história de vida, sua família, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas habilidades, suas competências, suas dificuldades, etc.

Levantar as necessidades educativas, os recursos necessários e as ações a serem otimizadas em diálogo com o docente, são tarefas que compõe o PAEE, cuja elaboração é de responsabilidade do professor da sala de atendimentos.

Segundo Novais (2012), a escola comum, democrática, precisa ter, no seu PPP, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma coletiva, sendo necessário um envolvimento de todos tanto na elaboração, implementação e avaliação do projeto, recursos humanos, pedagógicos, físicos, financeiros, dentre outros, garantia de ensino e aprendizagem. Para tanto, essa tarefa coletiva precisa estar sustentada pelo Estado por meio de políticas públicas capazes de concretizar o discurso recorrente sobre educação para todos, transformando-o em educação de qualidade para cada aluno.

Nessa perspectiva, o diálogo entre profissionais que atuam no AEE é fundamental para a construção e o uso de recursos de acessibilidade e pedagógicos para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. (NOVAIS, 2012).

A função do AEE é esclarecida pelo Guia de Orientação de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino da seguinte maneira: “Devem-se abordar questões pedagógicas que melhor atendam às especificidades desses alunos. As atividades da sala de recursos não são atividades de reforço, e o atendimento clínico

não é espaço de socialização”. (SEE/MG, 2014, p.16). Nesse aspecto, as intervenções devem ocorrer de modo individual e conforme as especificidades dos alunos.

O Guia propõe outros documentos relacionados ao AEE, como entrevista pedagógica, termo de compromisso, de desligamento e de recusa, além de relatório pedagógico circunstanciado semestral sobre a evolução do aluno. Para atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o AEE dos alunos públicos da educação especial o professor deverá:

Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais; fortalecer a autonomia e propiciar a interação dos alunos; promover condições para a inclusão dos alunos em todas as atividades da escola. (SEE/MG, 2014, p.17 e 18).

Para atuar como professor de AEE é exigido do candidato a habilitação de docente e a especialização e consoante a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos.

A habilitação pedagógica e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação com certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. (SEE/MG, 2014, p. 32).

Poderão ser atendidos de 15 a 30 alunos, individualmente ou em grupos, em módulos de 50 minutos até 2 horas dia, sendo a frequência determinada pelo professor de sala de recurso e conforme o seu plano de atendimento. O atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola de origem do aluno. (SEE/MG, 2014, p.16).

O ato ou efeito de avaliar, designado pelo termo Avaliação, traz em seu bojo a ideia de cálculo do valor de um bem, determinado por quem avalia. Norteia a ação pedagógica por apresentar-se como importante componente no processo de ensino e aprendizagem. É um mecanismo que esclarece sobre o desempenho acadêmico e informa sobre sua capacidade em realizar as atividades propostas.

Para Sacconi (2012), avaliação, como ato ou efeito de avaliar, é calcular o valor de um bem, e que esse valor é determinado por quem avalia. Conforme o dicionário, avaliar é proceder à correção e envolve a apreciação do mérito. Envolve julgamento, ponderação, opinião e observação.

Conforme Freitas (2010, p. 96), “se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social”. Para Hoffmann (2007, p. 9),

Todo processo avaliativo tem por intenção observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagens e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo, que é de caráter singular aos estudantes e é preciso refletir sobre esses procedimentos, pois suas práticas excludentes ou includentes afetarão seriamente esses sujeitos.

Na conjuntura da inclusão educacional, é significativo que sejam estabelecidos critérios específicos como forma de viabilizar as adequações necessárias ao processo de avaliação. Durante a fase de aprendizagem, o aluno vivencia novas sensações e sentimentos relacionados aos âmbitos escola e família. A subjetividade do indivíduo que aprende é altamente complexa. O conhecimento construído no espaço escolar advém de pressupostos e reflexões permeadas por um sujeito ativo, reflexivo e emocional, dados que implicam em revisão sobre as práticas de avaliação na escola.

Para Marchesi (2004), a avaliação dos alunos com deficiência deve pretender desenvolver as potencialidades e programar seus processos de aprendizagem, e apontar, ao mesmo tempo, quais serão os recursos necessários a uma educação integradora. Sendo assim, a avaliação no âmbito escolar dos alunos com deficiência deve considerar o desempenho global deles e ser utilizada pelo professor como ponto inicial para planejar as adaptações curriculares (CARVALHO, 2004).

A avaliação escolar, enquanto instrumento de acompanhamento do processo educativo, verifica o desempenho do aluno, analisa as dificuldades e mostra alternativas de superação das mesmas. É substancialmente, reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano. De pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia em mudanças na realidade avaliada. (HOFFMANN, 2007, p.10).

A avaliação se configura em uma etapa mediadora, não finaliza o processo de aprendizagem. Possibilita verificar os progressos do aluno e o alcance da superação dos obstáculos por meio da identificação e análise das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, as práticas avaliativas precisam ser revistas e atualizadas com vistas a uma dimensão política e social. (HOFFMANN, 2007). A avaliação formativa e diagnóstica permitirá ao professor identificar a defasagem na aprendizagem, e planejar atividades que permitam a inclusão do aluno. Segundo Luckesi (2005, p. 2):

Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (1994), considera que deve se pensar a avaliação numa perspectiva democrática, da inclusão, da formação humana, aprimorar o ensinar e o aprender. Para o autor,

É uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1998, p. 195).

A escola, enquanto espaço que reflete a equivalência de direitos, deverá ter sua organização voltada para o atendimento aos alunos, que inclua a promoção de respeito às diferenças. A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. O respeito e a valorização da heterogeneidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (LUCKESI, 2005, p. 27).

É importante que a escola inclusiva reconheça e valorize as diferenças, permita a heterogeneidade na sala de aula e a promova a construção do conhecimento efetivada em processos diferenciados de ensino. Nesse sentido os processos

avaliativos na perspectiva da construção da escola inclusiva, devem considerar a condição da heterogeneidade. Segundo Luckesi (2005, p. 56):

Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação. Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto.”

Na perspectiva da educação inclusiva e em decorrência da aprendizagem dos alunos, existem princípios básicos e norteadores da avaliação:

(a) a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino; (b) a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006, p. 9).

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do aluno, assegurando o princípio da equidade, a prerrogativa da flexibilidade e os recursos de acessibilidade.

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar deve envolver a utilização de diversos instrumentos que orientem o fazer pedagógico a fim de permitir ao aluno que não correspondeu à expectativa escolar, ampliar seu repertório cultural e aprender. O acompanhamento educacional com especialistas por intermédio do AEE, utiliza recursos pedagógicos específicos, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação verificam o avanço na aprendizagem do aluno e de que modo este integra os variados contextos de aprendizagem. Dimensionar a capacidade discente, inclusive nas tarefas mediadas por outras pessoas, facilita a construção de modos de ensino apropriados a cada aluno em particular.

A finalidade da avaliação do rendimento escolar insere-se não somente no acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem, mas também tem o propósito de diagnosticar dificuldades e diferenças pessoais. Assim, a finalidade da educação na prática docente pode ser repensada e retroalimentada. (BRASIL, 1999a, p. 57). As necessidades educacionais de cada aluno são diferenciadas, tornando sua avaliação escolar um processo complexo.

Os dispositivos de avaliação verificam a evolução do aluno, de que modo este integra os variados contextos de aprendizagem. Dimensionar o rendimento do aluno, inclusive nas tarefas mediadas por outras pessoas, facilita a idealização de modos de ensino apropriados e individualizados a cada educando. Identificar seu potencial de aprendizagem, ainda que com intermediação, faculta a elaboração de metodologias de ensino apropriadas a cada aluno.

A educação especial propicia meios educacionais, que garantem a educação escolar e promovem a expansão das potencialidades dos alunos com necessidades educativas. (BRASIL, 2001). Nesse sentido, a avaliação deve mensurar as necessidades específicas do aluno, a fim de ofertar conveniente escolarização àqueles, por diversos motivos não demonstram condições de nivelamento no ensino comum. No entanto, a verificação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um encadeamento complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado.

A avaliação do aluno público alvo da educação especial, a qual apresenta conformação integralizadora, considera os conteúdos acadêmicos, os aspectos pessoais, as necessidades educacionais específicas relacionadas à deficiência, os aspectos socioemocionais e afetivos, a preparação para a vida produtiva e a retenção de conteúdos. O acompanhamento ao aluno deve ser permanente.

As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam o parecer pedagógico e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica, como único processo avaliativo, mostra-se inábil para definir o modo de instrução adequado para atender aos alunos e como avaliar a aprendizagem alcançada. Como existem variados perfis de aprendizagem, é importante que o aluno seja assistido individual e continuamente.

Esta interação na avaliação torna-se fundamental quando se pensa em avaliação como dinâmica, onde a relação entre professor e aluno resulta na valorização do processo, sendo os objetivos o conhecimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

O PPP da EEMMV prevê uma avaliação diagnóstica e busca possibilidades de intervenção pedagógica ao identificar a real situação de desenvolvimento escolar do aluno em relação aos indicadores de desempenho. A escola utiliza critérios de

avaliação do rendimento do aluno, além de avaliações formativas que possibilitam as devidas intervenções em tempo hábil e garante atributos ao ensino. Nessa perspectiva, a avaliação mediadora assume especial importância para impulsionar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na escola a progressão do aluno ocorre de forma continuada. Para os alunos que ainda não apresentam o desempenho esperado para sua idade/ano escolar, é oferecido o atendimento no ambiente de recursos multifuncionais (AEE). O desenvolvimento, a ideação de competências e habilidades do aluno são registrados nos diários de classe, nas fichas individuais e no PDI. O sistema avaliativo da EEMMV adota os instrumentos descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Sistema avaliativo da EEMMV

SISTEMA AVALIATIVO DA EEMMV	
Procedimentos	Observação com registro
	Pesquisas
	Trabalhos em grupos
	Testes
	Análises de resultados e da participação nas atividades
	Relatórios
	Produções escritas
	Apresentações
Instrumentos	Avaliação diagnóstica
	Avaliação contínua e formativa
	Auto avaliação de alunos e professores
Responsáveis pelo acompanhamento	Professores
	Especialistas
	Diretor da escola
	Analista da SRE
Finalidade do acompanhamento	Traçar plano de ações interventivas para solucionar os problemas e dificuldades que impedem/reduzem a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no PPP da EEMMV (2019).

Os resultados das avaliações orientam o fazer pedagógico e possibilitam novas oportunidades pedagógicas ao aluno cujo resultado não corresponde às expectativas

da escola para sua idade/ano escolar. A especificidade pedagógica do aluno determina o tipo de atendimento que este receberá, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Encaminhamento do aluno para AEE

ESPECIFICIDADE PEDAGÓGICA DO ALUNO	ENCAMINHAMENTO
Necessidades educativas especiais ⁶	Sala de recursos multifuncionais onde recebem atendimento educacional especializado.
Dificuldades de aprendizagem que não apresentam necessidades educativas	Atendimento com recursos e materiais didático-pedagógicos específicos pelo professor eventual, pelo especialista e/ou por professores em cumprimento de carga horária.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar deve envolver a utilização de diversos instrumentos que orientem o fazer pedagógico a fim de permitir ao aluno que não correspondeu à expectativa escolar, ampliar seu repertório cultural e aprender. O acompanhamento educacional com especialistas por meio do AEE, utiliza recursos e materiais didáticos e pedagógicos específicos, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com o PPP da EEMMV, o acompanhamento dos alunos é realizado pelos professores, pelo especialista, pelo diretor e o pelo analista da SRE. Posteriormente é analisado e traçado o plano de ações interventivas para solucionar os problemas e dificuldades que impedem/reduzem a aprendizagem.

Os alunos com baixo rendimento escolar serão encaminhados para a sala de recursos multifuncionais onde recebem atendimento educacional especializado; os alunos com dificuldades de aprendizagem que não são configurados como público-alvo da educação especial são estimulados por meio da utilização de recursos e materiais didáticos e pedagógicos específicos pelo professor eventual, pelo especialista e/ou por professores em cumprimento de carga horária. Processo

⁶ O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) está associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem, derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais. Existem dois tipos de NEE: 1) permanentes: exigem adaptações generalizadas do currículo escolar, devendo o mesmo ser adaptado às características do aluno durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; 2) temporárias: exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno em um determinado momento do seu desenvolvimento.

fundamental do trabalho escolar, a avaliação precisa ser atualizada e ajustada para que a pluralidade de necessidades que se apresentam em sala de aula atenda aos interesses dos alunos, somando ao trabalho pedagógico.

O terceiro capítulo, a seguir, tem como tarefa apresentar as bases teóricas do Atendimento Educacional Especializado e como esse Atendimento ocorre no município de Estrela do Sul/MG.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Na busca de compreendermos o AEE, torna-se necessário reportar às legislações que regem a educação brasileira, bem como aos documentos nacionais e internacionais que revelam concepções de educação e se relacionam com a questão da Educação Inclusiva.

3.1 Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado

Conforme o Decreto 6571/2008, o AEE tem por meta suprir as necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, integrando a proposta político-pedagógica da escola, envolvendo a família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes. A proposta do AEE está articulada às demais políticas públicas. A formulação de políticas públicas direcionadas para a educação, passa pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, norteadas pelo princípio da inclusão, com objetivo de rever a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão.

Compreendemos a Educação Inclusiva, como componente integrante do sistema educacional, que é compromissada com a demanda de alunos excluídos social, cultural e economicamente e, nesse sentido, garante efetivamente o acesso dos alunos deficientes à educação escolar.

3.2 O Atendimento Educacional Especializado em Estrela do Sul/MG

A efetivação da Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, município de Estrela do Sul/MG, local onde funciona o AEE, teve seu início no ano de 2011, autorizado pela Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, por meio da Portaria 84/2010. No município, é a única instituição educacional que oferece o AEE a todos os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. A autorização para realização do AEE, normatiza, fornece diretrizes e rompe com a ideia de padronização e classificação, com compreensão das diferenças.

O trabalho consiste na adequação e reorganização didático-pedagógica, necessárias à realização das atividades escolares de alunos com deficiência. Este

trabalho sinaliza novas possibilidades e modalidades de intervenção, e busca novas possibilidades de ações, adequadas às necessidades dos alunos. Estes critérios integram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolvendo a participação das famílias dos alunos.

Este atendimento considera as características de cada deficiência, complementando e suplementando a trajetória discente no ensino comum, por intermédio de diversos dispositivos que o professor elege para organizar e favorecer a estruturação da aprendizagem. Não se caracteriza como reforço escolar ou intervenção terapêutica. (BRASIL, 2008). Para fins dessa dissertação, o quadro 2 apresenta a Caracterização dos Alunos atendidos pelo AEE na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, em 2018.

Quadro 4 - Caracterização dos alunos atendidos no AEE na EEMMV (2018)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - SALA DE RECURSO			
Aluno	Idade	Ano	Deficiência/ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)
A1	12	5º	Transtorno cognitivo leve - F067
B2	13	4º	Transtorno cognitivo leve - F067
C3	9	4º	Transtorno cognitivo leve - F067
D4	10	4º	Transtorno hipercinético de conduta - F90.1 Transtorno específico da articulação da fala - F 80.0
E5	9	2º	Transtorno hipercinético de conduta - F90.1
F6	9	3º	Distúrbios da atividade e da atenção - F90.0
G7	12	3º	Síndrome de Down não especificada - Q90.9 Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem - F80 Retardo mental moderado - F71
H8	10	4º	Deficiência intelectual leve - F70
I9	7	1º	Transtorno cognitivo leve - F067
J10	10	4º	Distúrbios da atividade e da atenção - F90.0
K11	10	4º	Transtorno cognitivo leve - F067
L12	10	4º	Deficiência intelectual leve - F70
M13	9	3º	Deficiência intelectual leve - F70
N14	9	2º	Distúrbios da atividade e da atenção – F90.0
O15	13	4º	Transtorno específico da articulação da fala – F80.0
P16	12	5º	Transtorno hipercinético de conduta - F90.1
Q17	12	5º	Deficiência intelectual leve - F70
R18	10	4º	Transtorno cognitivo leve - F067

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Os dados foram gerados pela Secretaria da EEMMV, que anualmente repassa as informações ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Esse sistema é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas.

O AEE é ofertado dentro da escola, em ambiente no qual os alunos são acompanhados por profissional especializado, em intervenções que buscam minimizar as dificuldades de aprendizagem, contribuindo para continuação dos estudos destes alunos. O quadro a seguir esclarece as características de cada deficiência identificada no AEE:

Quadro 5 - Características de cada deficiência

DEFICIÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Deficiência Intelectual (DI)	Inclui déficits funcionais no raciocínio, solução de problemas, aprendizagem acadêmica que envolva a leitura, escrita e matemática; déficit nas funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir os padrões de desenvolvimento e sócio culturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social.
Transtorno Cognitivo Leve	Caracterizado por alteração da memória, por dificuldade de aprendizado, redução da capacidade de concentrar, sensação de fadiga mental, dificuldades para tornar-se autônomo e para relacionar-se em sociedade.
Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização, inquietude e impulsividade. A desatenção e a desorganização envolvem incapacidade de permanecer focado em uma atividade, intromissão em atividades de outras pessoas, aparência de não ouvir e incapacidade de guardar informações.
Transtorno Específico da Aprendizagem ou Dificuldade de Aprendizagem (DA)	É diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Manifesta-se inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura – leitura de palavras de forma imprecisa, lenta e com esforço, dificuldade para compreender o sentido que é lido. Na escrita – pode adicionar omitir ou substituir vogais e consoantes, organização inadequada de parágrafos, expressão escrita das ideias sem clareza. Na matemática, dificuldade para dominar o senso numérico, conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações.
Síndrome de Down (SD)	Conhecida também como trissomia do cromossomo 21, refere-se a um comprometimento significativo no desenvolvimento, nas capacidades intelectuais e cognitivas, motoras e sociais. Também conhecida por Trissomia do Cromossomo 21, é uma anomalia genética causada pela presença integral ou parcial de uma terceira cópia do cromossomo 21. Foi descrita em 1866,

	por John Langdon Down. Trata-se de uma deficiência bastante ampla que afeta diferentes capacidades cognitivas, motoras e sociais dos indivíduos, sendo necessário que cada caso seja avaliado de forma independente, associando características comuns da Síndrome com características própria de cada pessoa com deficiência.
--	--

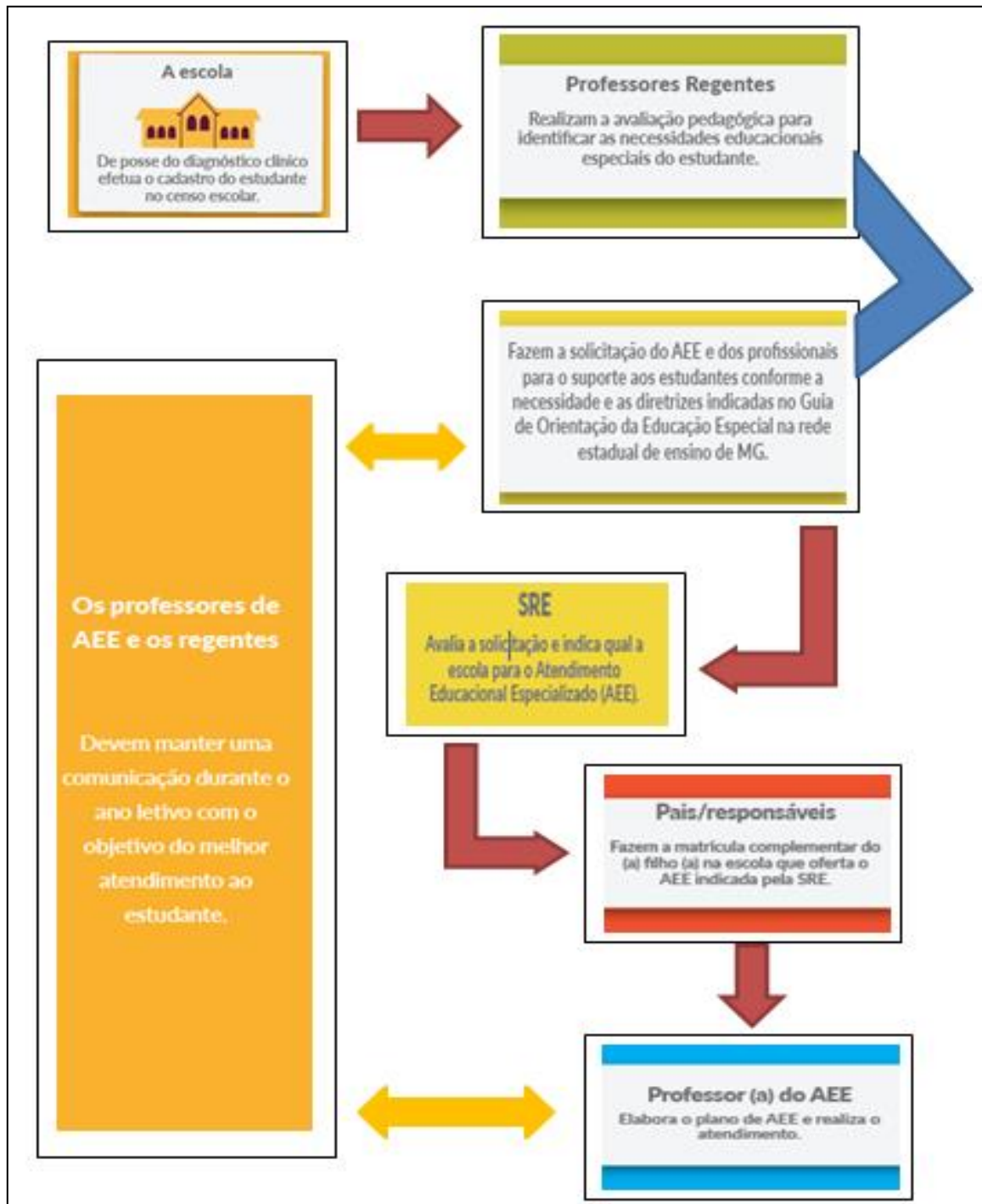
Fonte: DSM - V (2014).

Na SRM são previstos atendimentos por meio do desenvolvimento de estratégias da aprendizagem que priorizem a composição de novos conhecimentos, comunicação e interação com os pares, autonomia e a participação efetiva nas atividades escolares, subsidiando sua atuação na vida escolar. Nesse atendimento, é relevante que as primeiras intervenções assegurem vínculos com os alunos e seus familiares. Essas intervenções também devem proporcionar espaços de esclarecimentos, assegurando a efetivação do AEE. Ações e metas a serem alcançadas dentro da realidade favorecem a elaboração do Plano Atendimento Educacional Especializado (PAEE), viabilizando maior autonomia ao aluno em seus conhecimentos formais em semelhança de oportunidade com seus pares.

O PAEE, elaborado a partir da realidade do aluno, contempla as facilidades e dificuldades apresentadas pelo discente ao realizar determinadas tarefas escolares solicitadas pelo professor. Resulta na elaboração de atividades específicas e planejadas de acordo as características/necessidades dos alunos e na organização da agenda de atendimento. A logística do AEE, como horário de atendimento, duração, período, ações, ocorrem de forma individual ou coletiva, dependendo de cada necessidade, do potencial e das habilidades de cada aluno. O AEE é realizado em regime de contra turno de escolarização do aluno, duas vezes por semana. A logística prevê em conformidade com o art. 13 da Resolução 4/2009, que são incumbências do professor especializado em AEE, a identificação, elaboração, produção e organização das atividades e recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos; organize a modalidade e a quantidade de atendimentos; acompanhe o funcionamento e aplicação dos recursos em todo o ambiente escolar; oriente demais professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensine a usar as tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. (BRASIL, 2009).

A figura a seguir, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, explica o fluxograma do AEE.

Figura 1 - Fluxograma do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Baseado em A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2018, p. 9).

Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014), o professor de sala de recursos pode atender de 15 a 30 alunos, conforme indicação feita pela SRE. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos de 50 minutos até 02 horas dia, sendo a frequência determinada pelo

professor de sala de recurso e de acordo com o seu plano de atendimento. Esse suporte precisa estar estruturado com a proposta pedagógica da escola de origem do aluno. (SEE, 2014).

Nesse atendimento, as intervenções pedagógicas são de conteúdos distintos oferecidos nas escolas comuns, no intuito de proporcionar atividades que estimulem a percepção e os processos de percepção e avaliação e organização de saberes que possibilitam a aprendizagem, assim como o ensino de linguagens e combinações características de comunicação e sinalização, com o auxílio de tecnologias assistivas.

O próximo capítulo apresentará a trajetória metodológica desse estudo, estruturado nos estudos de Vygotsky, descrição do lócus da pesquisa, o contexto educacional no município de Estrela do Sul/MG, onde a EEMMV está situada e características das famílias que participaram da pesquisa.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente capítulo apresenta a trajetória e a caracterização metodológica do estudo e o percurso da pesquisa, que está assim estruturado: (1) os fundamentos da teoria histórico cultural e a educação inclusiva; (2) apresentação do município de Estrela do Sul/MG; (3) a contextualização da educação no município; (4) a localização da EEMMV; (5) a caracterização das famílias que participaram da pesquisa.

4.1 Fundamentos da teoria histórico cultural e a educação inclusiva

No intuito de aprofundar os estudos e enriquecer as reflexões acerca do AEE, buscamos o aporte teórico na Teoria Histórico Cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky. Nessa matriz teórica, o desenvolvimento humano ocorre a partir do estabelecimento de relações vigentes entre seres humanos, ou seja, o desenvolvimento do ser humano está intimamente ligado às relações sociais e culturais. A cultura constitui a natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, interfere no funcionamento psicológico do homem, numa concepção vygotskyana.

Vygotsky (2003) busca no Materialismo Histórico Dialético, fundamentos para compreender o desenvolvimento humano, mediante as relações sociais, baseado na Teoria de Marx. Segundo Marx, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana”. (VYGOTSKY, 2003, p. 9).

Nessa teoria, a compreensão do real se dá ao atingir, mediante o pensamento, um amplo conjunto de relações, detalhes e particularidades que são compreendidos numa totalidade. Para Vygotsky, o homem é um ser social e sua realidade propicia o surgimento do trabalho visando a satisfação de suas necessidades, a humanização das relações e cria instrumentos e signos lógicos de interpretação da realidade.

Na apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo, o homem transforma-se de ser biológico, em ser sócio histórico. O que torna o homem humano não são suas características herdadas biologicamente, mas a cultura que é apropriada na relação com os pares e com o meio no qual está inserido.

Dessa forma, o trabalho educativo, deve ser intencional, dirigido, com finalidades e ações adequadas, buscando a interação social. Vygotsky ainda ressalta que os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema números), e o sistema

de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento se dá por meio dos signos, dos símbolos e da cultura, apontados como agentes mediadores no processo do conhecimento, pois os “signos passam ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social”. (VYGOTSKY, 1984, p. 102). Ainda conforme o autor, “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. (VYGOTSKY, 2003, p. 9 -10).

Nos postulados de Vygotsky, o desenvolvimento do psiquismo humano advém das relações sociais, que permitem a cada indivíduo se apropriar da humanidade produzida ao longo do tempo. Porém, limitar a aprendizagem apenas à participação em interações sociais não é suficiente para essa interiorização, porque “a aprendizagem envolve uma transformação interior, uma mudança qualitativa nos processos cognitivos, requerendo uma atividade psicológica interna”. (LIBÂNEO, 2014, p. 6). Dando ênfase à educação e ao trabalho educativo como promotores desse desenvolvimento, temos os apontamentos de Saviani (2004, p. 13), que expõe:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quando pensamos na inclusão escolar, especialmente em salas de AEE, entendemos como uma importante premissa desse atendimento pensarmos formas mais adequadas, metodologias que sejam significativas e que atendem as necessidades específicas desses alunos, de forma a ampliar habilidades funcionais e cognitivas, considerando o seu desenvolvimento global.

Em relação aos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada Vygotsky (2018, p. 5), diz que:

No desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defronta, reagem à própria deficiência e, no modo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com as quais compensam, equilibram, suprem a deficiência.

Vygotsky (1984) identifica nas operações realizadas pelos sujeitos, a transformação dos processos interpessoais ou intersíquicos em processos intrapessoais ou intrapsíquicos. O autor aponta que:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1984, p. 75).

O processo de transformação do intersíquico ao intrapsíquico se dá por meio das relações sociais, por meio da linguagem interna e a externa, nas formas de linguagem oral e escrita que, possibilita ao indivíduo a interiorização dos elementos culturalmente estruturados. Pela apropriação efetiva é que nós subjetivamos o objetivo, convertendo um processo inicialmente externo, em processo finalmente interno, se tornando constitutivo da subjetividade do sujeito, portanto, intrapsíquico, intrapessoal.

Às palavras são atribuídos significados e sentidos que variam conforme a cultura e as experiências pessoais de adultos e crianças, professores e alunos. Na interação, adultos estimulam as crianças na apropriação e na expansão da linguagem, possibilitando a elaboração de significados. Deste modo, o aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com os conhecimentos prévios, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece na relação da dimensão social e individual em que o sujeito tem características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico. Assim, o que aprende, como aprende, é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico, singular e subjetivo.

Subjetivo é “aquilo que é do ou existente no sujeito” (FERREIRA, 2002, p. 649). Conforme Rios (2010, p. 482), subjetivo é aquilo que “exprime apenas as ideias de uma pessoa”. Para Bueno (1996, p. 619), subjetivo é “passado exclusivamente no espírito de uma pessoa”. Característica do ser humano que aliada à vontade e às especificidades individuais, a subjetividade fornece relevância aos sentimentos, às ações e à forma de pensar.

Desse modo, quando a escola pensa na aprendizagem do aluno a partir da perspectiva coletiva, desconsidera os processos de aquisição do conhecimento, que são individuais, baseados na subjetividade de cada aluno. Constatamos que a

subjetividade do aluno tem sido ignorada por causa de um modelo generalista. Particularmente, ao ignorar o sujeito psicológico, a escola comete uma série de equívocos e erros que prejudicam diretamente o processo de aprendizagem. Especificamente, evidencia-se que um dos fatores que mais sofre problemas é o tempo da aprendizagem. (SILVA, 2009, p. 230).

O processo do ensino-aprendizagem transcorre de forma singular e único, por esse motivo, instigar diferentes possibilidades de expressão do aluno em sala de aula, possibilita o professor perceber, reconhecer e compreender como o aluno interage com os conteúdos, assuntos e as situações escolares, como tem sido interiorizado e apropriado esse conhecimento.

As funções psíquicas superiores se constroem e se desenvolvem a partir dos processos intersíquicos, das condições disponibilizadas a cada sujeito, a cada indivíduo particular. Na atividade, nas tarefas, na ação, nos desafios, em problemas, é que as atividades psíquicas superiores se realizam. E por intermédio destas, a pessoa tem o domínio consciente do comportamento, de sua ação intencional, capacidade de planejamento.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores recebe influências das condições de vida, ligadas diretamente à educação, ao ambiente em que vive a pessoa e principalmente à mediação proporcionada pelos adultos. Considerando a questão do ensino e a aprendizagem como uma das principais fontes de conceitos, sinalizamos que a construção de novos conceitos promove mudanças qualitativas nos processos das interações sociais e na apropriação de conhecimentos, com mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores.

A teoria psicológica de Vygotsky propõe a existência de três níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real e/ou Atual, a Zona de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Próximo e/ou Proximal (ZDP). A Zona de Desenvolvimento Potencial se refere ao potencial de desenvolvimento cognitivo. Está relacionada com a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, indicado pela sua capacidade de resolver problemas sozinha, e a capacidade de resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86). A ZDP envolve aquilo que a criança não consegue realizar sozinha, mas a faz pela mediação e ajuda de um adulto, ou um colega mais experiente, com estrutura educacional apropriada. Conforme Vygotsky (2001, p. 97), a ZDP pode ser assim definida:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado na solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

Nesta perspectiva, Vygotsky resgata a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, que se desenvolve a partir das interações sociais. Sobre a aprendizagem escolar, Vygotsky (1993, p. 244-245) aponta que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no grupo de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Aranha (2005, p. 374) aponta que “a relação entre o professor e seus alunos se constitui em variáveis essenciais no processo bidirecional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento”. Configura-se em uma relação onde o professor deixa de ser o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Desse modo, Vygotsky afirma que aquilo que é a ZDP hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Neste sentido, as possibilidades de interação social serão decisivas para o avanço no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

As práticas pedagógicas devem abranger situações-problema, nas quais o desafio se situe um pouco acima do nível de conhecimentos do aluno. Os conhecimentos do professor, unidas à didática e à capacidade de associar o saber que o aluno traz consigo ao conhecimento científico, poderão conduzi-lo a desenvolver novos saberes. É preciso se pensar em um ambiente escolar com possibilidades e interações que ampliem as relações sociais, que propiciem condições adequadas de aprendizagem, que valorizem as diferenças e as individualidades, com práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas para todos os alunos.

Desta forma, a escola tem a seu cargo, a formação do aluno. Formação essa que obterá êxito ao serem estimulados os processos de internalização da cultura que geram no desenvolvimento intelectual do aluno. Esse processo ocorrerá mediante a interação adulto/criança, pois, ao interagir, sentidos são elaborados, conforme a vivência da criança, e significados e sentidos serão construídos.

Por meio de uma prática pedagógica que envolva conteúdos científicos e respeite o tempo do aluno, processa-se a aprendizagem, em uma mediação construída pelo professor. Essa mediação fornece novos significados e pontos de vista para as relações sociais. Para Vygotsky (1987, p. 96) “mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação”. É importante que o professor, ao perceber a heterogeneidade presente no ambiente da sala de aula, favoreça a aprendizagem de seus alunos, respeitando suas individualidades. Buscar recursos pedagógicos eficazes, planejamentos que despertem as interações sociais, a aprendizagem e a autonomia, são caminhos para a construção do ambiente inclusivo.

As atividades mediadas pelo professor provocam uma série de transformações no aluno. São reconstruções ocorridas em virtude da atividade externa, que passa a ocorrer internamente, por meio de signos, da relação com o outro e com o meio, possibilitando a compreensão dos conteúdos estudados. O termo ‘mediação’, para Vygotsky, define a forma como se dá a relação do homem com a natureza e com a cultura- na mediação de instrumentos e de signos.

A construção conceitual é configurada pela ideia de ser mais do que a soma de vínculos associativos formados pela memorização. Deste modo, a relação entre conceito e realidade é fator indispensável. Concretiza-se com a participação e ajuste de funções intelectuais elementares, sendo percebida pela utilização da palavra, que determina a cuidadosa aplicação da mente, a consideração isolada dos componentes de um todo e a escolha de qualidades particulares, conforme sua síntese e simbolização. Os conceitos originam-se, deste modo, no decurso da solução de uma atividade manifestada ao pensamento do aluno, estabelece informação e significado no que foi apresentado.

Segundo Vygotsky, no processo de formação conceitual, a palavra e seu significado sofrem evolução. Assim, o significado da palavra não termina com o ato de sua aprendizagem. “À palavra podem ser atribuídos significados rudimentares ou elaborados, para sua categorização e generalização, a fim de fornecer-lhe um caráter eminentemente produtivo e não reprodutivo” (VYGOTSKY, 2003, p. 66). No entanto, para Vygotsky (1987) apud Oliveira (1999, p. 60), no tocante ao sentido da palavra afirma:

Complexo, fluido, estando em constante mudança. Até certo ponto ele é único para cada consciência e para a mesma consciência em circunstâncias diversas. Quanto a isso, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire seu sentido na frase. A frase, entretanto, adquire seu sentido somente no

contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto das obras completas do autor. Em última instância, o verdadeiro sentido da palavra é determinado por tudo aquilo que, na consciência, se relaciona com o que a palavra expressa. [...] Em última instância, o sentido de uma palavra depende da compreensão que se tenha do mundo como um todo e da estrutura interna da personalidade.

O conceito não se origina, simplesmente, do estabelecimento de relações mecânicas entre uma palavra e o objeto: a memorização da palavra e sua relação com o objeto não conduzem a uma formação conceitual. (SCHROEDER, 2007, p. 300). Segundo a perspectiva cultural, apesar de se iniciar na infância, os processos que dão origem à formação de conceitos, somente serão observados na adolescência, pela formação de uma base psicológica e a maturação de funções intelectuais superiores. O resultado é uma complexa operação, da qual participam todas as funções intelectuais básicas, que interferem na construção de conceitos espontâneos e conceitos científicos.

O conceito espontâneo é construído pela criança em suas relações cotidianas. Configura-se como concreto e assistemático. No espaço escolar, o conceito espontâneo adquire novos significados, em função da aquisição de conceitos abstratos e generalidade variada que são características do conceito científico. O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VYGOTSKY, 2009, p. 244).

A aquisição de conceitos científicos dá-se no ambiente escolar pela interação entre professores, alunos e objetos de estudo. Vygotsky (2001, p. 169) assim argumenta:

O processo de formação conceitual é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

A internalização do conhecimento apresenta uma qualidade individualizante a partir das relações sociais. A partir daí, as opções são processadas, porém, esse

processo está vinculado a vivência do sujeito e as probabilidades de permuta e reciprocidade. Desse modo, aquilo que se conhece cotidianamente, elevar-se-á ao científico, em um processo desconstrução e reconstrução do saber do aluno, permitindo seu desenvolvimento, por intermédio do método dialético de construção do conhecimento científico.

A ação de educar, limitada à interrelação docente/discente, precisa ser respeitada, pois, de um lado, o professor não conhece tudo e o aluno não é uma tábula rasa. Nesse sentido, um ensina ao outro, em uma ação conjunta que permite ao aluno, de modo gradativo, alcançar autonomia, como também nas interações entre as crianças e na elaboração do conhecimento.

A composição de relações válidas e pertinentes à sala de aula é possível por meio da atuação do professor no ambiente escolar. Os conteúdos recebidos nesse ambiente difundem conceitos e amplia conhecimentos dos alunos. Isso funciona a partir da interação adulto-criança e criança-criança, e favorece o aprendizado de conceitos científicos a partir dos conhecimentos espontâneos trazidos por cada agente nessa construção. O trabalho do professor é decisivo para a interação escolar e social e preponderante no desenvolvimento intelectual do aluno, pois possibilita a elaboração de conceitos. O pensamento humano, complexo tal qual é, organiza-se em constantes mudanças que favorecem a comunicação, a assimilação, a compreensão e a resolução de problemas.

O conceito apresentado de modo espontâneo advém de um esforço mental do aluno, que somente poderá explicá-lo após extenso e complexo processo interior. Neste momento a criança ainda não possui a consciência sobre o objeto, mas consegue concentrar sua atenção nele. A função do professor neste contexto é de suma importância, como agente organizador de ensino aos alunos, considerando a cultura, os aspectos sociais, intelectuais e emocionais:

O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objeto buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VYGOTSKY, 2003, p.79).

Consolida-se, desta forma, a relevância da prática docente no desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. As práticas escolares, segundo Vygotsky, possibilitam a aquisição do pensamento abstrato, das generalizações e dos conceitos científicos, atividades psíquicas que só se desenvolvem por meio da aprendizagem formal. Vygotsky (1997, p. 149), acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, diz que:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às especificidades de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, devem receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais.

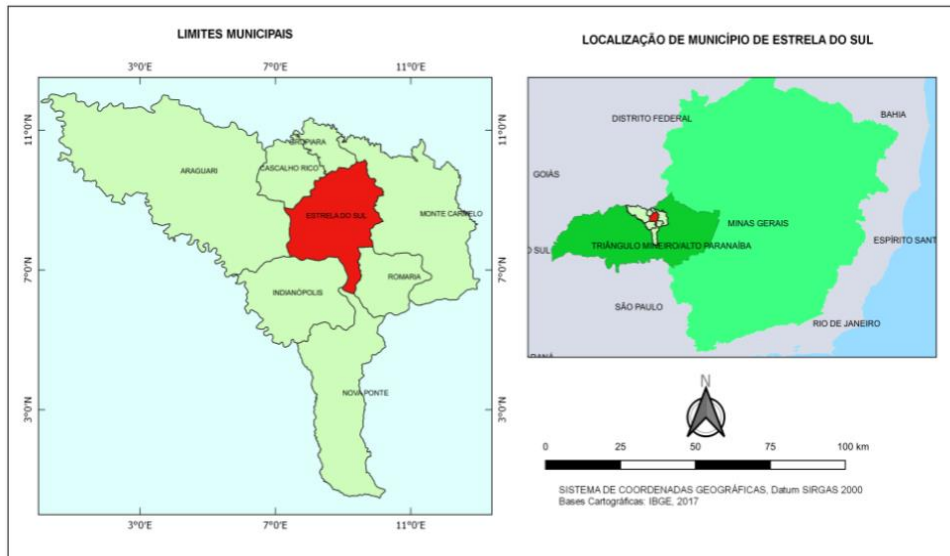
A escola é o lócus privilegiado para proporcionar o suporte necessário ao desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. À escola compete a proposição intencionalmente planejada de atividades que impliquem e exijam que o aluno, a partir daquilo que o seu cotidiano já lhe promoveu, a conquista e o domínio em novos patamares educacionais, ao enfatizar as capacidades e habilidades cognitivas, sociais e que favoreçam a efetiva participação e a inclusão do aluno, bem como sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular.

4.2 O município de Estrela do Sul/MG

O município de Estrela do Sul/MG está situado a 520 Km da capital mineira e a 30 Km da cidade de Monte Carmelo, onde se situa a Superintendência Regional de Ensino (SRE) responsável pelo município de Estrela do Sul⁷. Estende-se por uma área de 822.464 Km, tendo como fronteiras os municípios de Monte Carmelo, Cascalho Rico, Romaria, Grupiara, Indianópolis, Nova Ponte, Iraí de Minas e Araguari. A população é de 7.446 habitantes (2010), com 81% da população residindo na área urbana e 19% na área rural, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A figura a seguir mostra os limites geográficos do município.

⁷Originalmente denominada Cidade da Bagagem, devido à vinda de aventureiros para exploração do garimpo de diamantes, em pouco tempo chegou a ser um dos mais importantes centros comerciais da região do Triângulo Mineiro. Foi politicamente emancipado em 1861. Em 1901, pela Lei Estadual nº 319, em homenagem ao diamante Estrela do Sul, o município passa a se chamar Estrela do Sul. A economia do município baseia-se na agropecuária, em indústrias de madeiras (pinus) e extração de diamantes. (Brasil, 2010).

Figura 2 - Limites geográficos do município de Estrela do Sul/MG



Fonte: IBGE (2017).

4.3 Contextualização da educação no município de Estrela do Sul/MG

O município de Estrela do Sul possui 14 unidades escolares cadastradas no Educacenso (2018). São 4 unidades destinadas à Educação Infantil, sendo três creches comunitárias, 5 unidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo uma para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma para o Ensino Fundamental nos anos finais e uma filantrópica (APAE) e duas unidades para o Ensino Médio. (BRASIL, 2018). A tabela a seguir mostra esses números.

Tabela 2 - Escolas do município de Estrela do Sul cadastradas o Educacenso 2018

MODALIDADE DE ENSINO	TIPO	QUANTIDADE
Educação infantil	CEMEI	04
Ensino fundamental Anos Iniciais	Estadual	02
	Municipal	03
Ensino fundamental Anos Finais	Estadual	02
	Municipal	-
Ensino Médio	Estadual	02
	Municipal	-

Particular	Filantrópica	01
	TOTAL	14

Fonte: BRASIL, 2018.

Em relação ao número de alunos, 717 foram matriculados no Ensino Fundamental, no ano de 2018. Destes, 412 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos foram matriculados 135 alunos. Na Educação Especial foram efetuadas 140 matrículas em escolas públicas e privadas. Deste total, 87 alunos nas classes comuns e 53 em classes exclusivas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dezoito alunos foram atendidos na sala de recursos multifuncionais no AEE. (BRASIL, 2018). A seguir na tabela 3 mostra esses números.

Tabela 3 - Matrículas no Ensino Fundamental e na Educação Especial no município de Estrela do Sul/MG

ENSINO FUNDAMENTAL	QUANTIDADE
Ensino Fundamental anos iniciais	412
Ensino Fundamental anos finais	305
TOTAL	717
EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Classes comuns	87
Classes exclusivas / APAE	53
TOTAL	140
MATRÍCULAS NO AEE	18

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do portal do INEP (2018).

4.4 Localização da Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos

A Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos (EEMMV) está situada na Praça Dr. Argelino de Moraes, 77, centro. Seu entorno, com localização residencial e comercial, não sofreu grandes transformações em 16 anos de existência da escola. A circunvizinhança compõe-se de calçadão com duas quadras de esportes, praça arborizada, igreja, comércios e ruas com calçamento asfáltico.

A estrutura física é tombada pelo Patrimônio Histórico. É composta por seis salas de aula, uma secretaria, uma sala administrativa, um laboratório de informática,

uma biblioteca, um refeitório que funciona juntamente com a cozinha, uma sala para almoxarifado/nutrição, aonde também funciona o AEE, três banheiros, uma área cimentada e sem cobertura, local destinado às atividades esportivas e recreativas. A Escola tem sua organização em ciclos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 6 - Organização da Escola

ENSINO FUNDAMENTAL	
Ciclo de Alfabetização	1º, 2º e 3º anos
Ciclo Complementar	4º e 5º anos

Fonte: EEMMV (2019).

A escola funciona em regime de coabitação com o Centro Municipal de Educação Infantil “Monsenhor Horta” no período vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais do Ensino Fundamental), no período noturno. Em 2017 iniciou com uma turma de Educação Integral e Integrada com alunos de 1º, 2º, 3º e 4º anos no turno vespertino. Atende a uma parte significativa de alunos residentes na zona rural cujos pais e familiares moram e trabalham nas fazendas do município.

Anteriormente à implantação do AEE, os alunos eram encaminhados para atendimento na escola especial (APAE). Em 2010, as salas de recursos começaram a ser implantadas. Na época, a SRE ofereceu processos de formação na área pedagógica relacionada à educação inclusiva.

No ano de 2011, a EEMMV obteve autorização da Secretaria do Estado de Educação para o desempenho de atividades na SRM com vistas ao atendimento de alunos da rede estadual, com dificuldade na aprendizagem. No município, é a única escola que oferece o AEE.

A SRM funciona no contra turno da unidade, integrada ao AEE. São desenvolvidas atividades que estimulam a aprendizagem do aluno, integralizadas aos compromissos do PPP da Escola. A atuação da educação inclusiva, existente há mais 10 anos, começou a ganhar força em 2011, com o surgimento da equipe especializada no segmento, com atendimentos periódicos nas escolas.

4.5 Caracterização das famílias

A maioria dos alunos apresenta composição étnica racial com predominância declarada para cor branca, e em sequência pardos e negros. São filhos de trabalhadores que lidam basicamente na extração de pedras preciosas, cultivo de

café, criação de gado leiteiro e extração de madeira. Os alunos que residem na área rural, composta pelos distritos São Félix, Dolearina e Água Emendada, são atendidos por transporte escolar público.

O trabalho do AEE tornou-se imprescindível na formação do aluno, visto que a maioria das famílias trabalha fora e apresenta dificuldades em auxiliar os filhos nos estudos. A escola empenha-se para formar o aluno e informar as famílias sobre a importância da educação. Conforme o PPP da EEMMV (2018), a instituição está atenta aos problemas da comunidade, percebe seus valores e desenvolve mecanismos para se integrar de forma transformadora na realidade social de seus alunos e suas famílias. A escola realiza encontros, palestras e eventos que envolvam a comunidade escolar. Os temas escolhidos para os encontros são inteiramente ligados aos problemas que a comunidade enfrenta e que são analisados dialogando com os pais, muitas vezes na forma de debates. O convite para participar dessa pesquisa foi recebido com indiferença por alguns pais e entusiasmo por outros, pela oportunidade de expressarem sua opinião sobre o atendimento feito ao seu filho.

No próximo capítulo abordaremos a organização dos dados e os resultados obtidos mediante os temas de análise identificados na pesquisa.

5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Inicialmente, realizamos consultadas às bases da CAPES, *SciELO*, BDTD com objetivo de identificar pesquisas voltadas para o tema dessa dissertação. Em seguida, foi feita pesquisa bibliográfica pautada em autores como Mantoan (2001, 2003, 2006 e 2010), Libâneo (1998, 2004, 2012, 2014), Vygotsky (1978, 1984, 1987, 1993, 1997, 2001, 2003, 2009, 2018) e pesquisa documental onde foram alistadas as políticas públicas (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, decretos e resoluções elaborados pela União e pelo Estado de Minas Gerais) que norteiam a educação inclusiva e o AEE.

Considerando a natureza do problema de pesquisa proposto realizamos pesquisa de campo em uma escola pública estadual, em município do interior do estado de Minas Gerais, que atendem alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário com questões relevantes para compreensão da visão dos familiares e da EP em relação ao AEE. Foram elaborados dois questionários mistos com questões abertas e fechadas para responder a questões como o perfil dos participantes e seu ponto de vista acerca do AEE. Minayo afirma que “o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*” (grifo da autora). (MINAYO, 2002, p. 15).

O questionário designado aos familiares de dezoito alunos que participam do AEE teve por objetivo identificar como estes percebem, participam e avaliam o serviço prestado aos seus filhos. Nominamos os participantes com F1 a F18 e numeramos a ordem da coleta de dados (apêndice A).

O outro questionário, direcionado à equipe pedagógica contou com a participação da Supervisora Pedagógica, cinco professoras de ensino regular e uma professora do AEE. Esse instrumento teve como objetivo compreender a dinâmica do AEE na escola e a visão da equipe pedagógica sobre esse Atendimento. Nesse mesmo entendimento designamos os participantes com número de ordenação da coleta dos dados de EP1 a EP7 (apêndice B).

O questionário respondido pelos pais é composto de três partes. Objetivamos inicialmente, identificar o perfil dos pais e ou/ responsáveis. Em seguida, obter dados acerca da visão sobre o AEE, e por último, abrimos espaço para que os participantes pudessem sugerir melhorias para o AEE.

O instrumento de coleta de dados dirigido à equipe pedagógica teve por finalidade traçar o perfil dos respondentes, identificar a importância que a equipe atribui ao AEE, como a equipe avalia o Atendimento Educacional Especializado prestado na EEMMV, e no final, um espaço para sugestão de melhorias.

O processo de aplicação dos questionários se deu da seguinte forma:

Questionário direcionado a EP foi agendado junto à gestora escolar, no decorrer de uma reunião do módulo II, espaço destinado ao desenvolvimento de atividades extraclasse. No total obtivemos sete questionários respondidos.

Com o propósito dos pais de alunos responderem o questionário, foram agendados previamente, mas a greve dos profissionais da educação, ocorrida em março do corrente ano, ocasionou suspensão das aulas no município. Tal fato retardou a coleta de dados relativa aos pais. Elaboramos nova estratégia para que pudessem responder ao questionário de forma individualizada.

Por telefone foram agendadas visitas às residências. Durante a visita, foram lidos e elucidados os objetivos da pesquisa contidos no TCLE e colhidas as assinaturas. Dessa forma, a coleta de dados não foi comprometida e não interferiu nos preceitos éticos em pesquisa com seres humanos. Ao todo, obtivemos 18 questionários respondidos. Após coletados os dados, as respostas foram transcritas na íntegra e, para segurança, procedeu-se à digitalização dos questionários e arquivamento digital.

A transcrição literal e a categorização encontram-se nos apêndices desse trabalho. No processo de construção dos temas de análise agrupamos respostas e após a categorização aprofundamos a compreensão ao elencar temas de análise, com o intuito de refletir sobre os aspectos que se relacionam na abordagem do problema proposto, os quais serão vistos no próximo item.

Com os questionários respondidos em mãos, iniciamos o processo de organização dos dados. Inicialmente, as respostas foram transcritas de maneira literal e em seguida, foram elaborados gráficos relacionados aos dados obtidos nas questões fechadas e as respostas às questões abertas foram categorizadas.

Os dados foram agrupados e categorizados, tendo como referência a proposta metodológica da pesquisa de Bardin (2011), que permite interpretar, identificar, decodificar e organizar.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47). As três fases indicadas por Bardin (2011) como essenciais na realização da análise de conteúdo são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que inclui a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, ou fase de organização, os questionários, já respondidos, foram devolvidos pelos participantes e separados em dois grupos: o da família e o da EP. O primeiro contato com os questionários envolveu uma leitura das respostas. Em seguida, essas respostas foram transcritas de modo exaustivo, obedecendo a sequência das perguntas formuladas, não tendo sido omitida nenhuma delas. Essas respostas constituíram o corpus da pesquisa.

A regra da representatividade, a qual reza que a amostra deve representar o universo, foi devidamente seguida, uma vez que todos os pais de alunos do AEE e todos os professores da escola, juntamente com a supervisora pedagógica responderam ao questionário.

Na sequência, foi obedecida a regra da homogeneidade, a qual indica que os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes. Nesse sentido, os dados se referiram ao perfil das famílias e da EP e a segunda parte do questionário, destinada a identificar como as famílias e a EP interpretam o AEE da EEMMV. Todos esses dados foram obtidos por meio da mesma técnica: o questionário respondido de modo individual. A regra da pertinência foi obedecida, uma vez que as perguntas constantes no questionário foram elaboradas com exclusividade, estando plenamente adaptados ao conteúdo e objetivo dessa pesquisa.

A exploração do material, segunda fase da análise de conteúdo (Bardin, 2011), foi realizada mediante a escolha de categorias, que surgiram conforme as questões norteadoras.

O resultado da categorização, que permite reunir maior número de informações por meio de esquematização e assim proceder a correlações, está demonstrado no Apêndice C. Referem-se ao 'motivo pelo qual o filho está sendo acompanhado no AEE' (quadro 7), 'como os pais acompanham o desenvolvimento do filho' (quadro 8), 'atividades nas quais o filho participa no AEE' (quadro 9), 'de que modo os pais

participam da vida escolar dos filhos' (quadro 10) e 'sugestões dos pais para melhorias no AEE' (quadro 11).

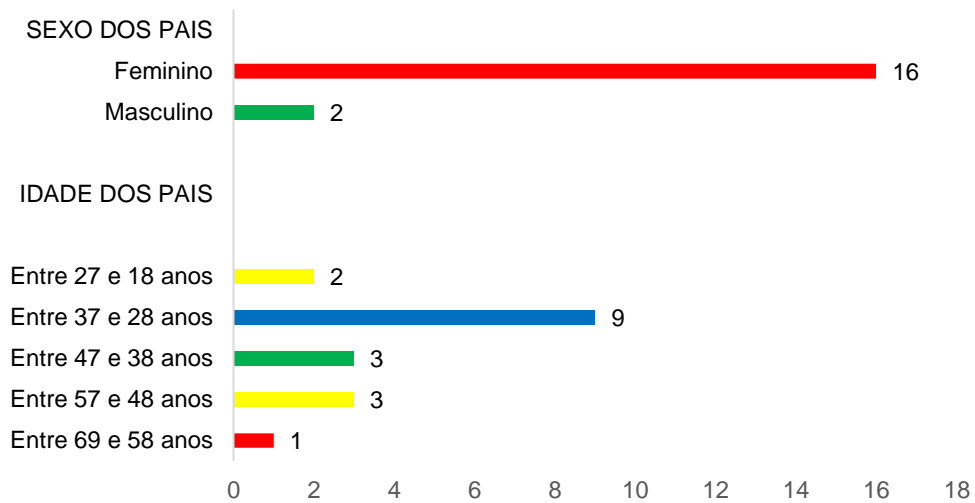
As categorias agrupadas no Apêndice D referem-se a 'importância atribuída pelos profissionais da escola ao AEE' (quadro 12), 'como a EP identifica a relação entre o professor do AEE e os professores das salas regulares' (quadro 13), 'perfil, características e/ou deficiências que se constituem em razões para o aluno ser encaminhado ao AEE' (quadro 14), 'aspectos do AEE identificados pelos pais de alunos e pela comunidade escolar' (quadro 15), 'de que modo a relação família/escola é vista pela EP' (quadro 16), 'sobre a existência de ambientes que favoreçam a participação da família na vida escolar dos filhos' (quadro 17), 'avaliação pela EP, do trabalho realizado no AEE' (quadro 18), 'identificação pela EP, da evolução no desenvolvimento dos alunos que integram o AEE' (quadro 19) e 'sugestões da EP para o aprimoramento do AEE' (quadro 20). Com os dados transcritos, foram identificados os temas que se repetiam com frequência. Segundo Bardin (2011, p.100), são feitos recortes "do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados".

Na sequência, serão empreendidas reflexões e discussões acerca dos temas de análise definidos a partir das respostas colhidas por meio dos questionários respondidos pelos familiares e pela equipe pedagógica da EEMMV acerca da visão da EP e dos pais em relação ao AEE prestado na EEMMV.

5.1 Perfil das famílias

As questões relacionadas à faixa etária, sexo; nível de escolaridade e ocupação profissional se constituem nas questões de referência para análise desse tema (questões 1.1; 1.2; 1.3; 1.6 e 1.6.1 com gráficos elaborados para melhor compreensão). Os dados coletados contribuíram para identificar que as mães participam mais da educação dos filhos do que os pais e nas famílias pesquisadas, 94% dos pais encontra-se em faixa etária produtiva. Os gráficos a seguir apresentam esses dados.

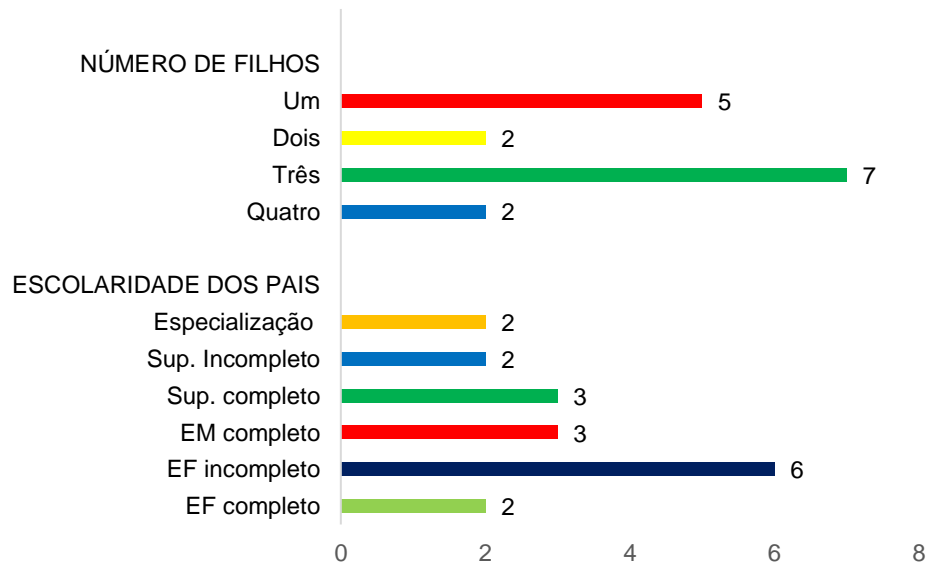
Gráfico 1 - Sexo e idade dos pais



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As famílias de alunos que utilizam o AEE apresentam mães com mais de 30 anos de idade (50%), com Ensino Fundamental incompleto (33,3%), têm no máximo três meninas com idade entre 7 e 10 anos (38,8%) e trabalham o dia todo (38,8%). Pelas respostas, infere-se que existem situações que dificultam o envolvimento efetivo da família no processo de aprendizagem dos filhos, visto que um terço dos pais, sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria trabalha durante todo o dia e 27,7% deles, por mais de oito horas diárias. Os dados constam no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Número de filhos e escolaridade dos pais



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A incompletude em relação ao Ensino Fundamental chama atenção para o fato da descontinuidade nos estudos. Todavia, desconhecemos as razões pelas quais os pais interromperam seus estudos.

Conforme Marques (2000, p. 4), no século XX, o acesso à escola tomou proporções nunca antes imaginadas; a dedicação cada vez maior de homens e mulheres ao trabalho fez com que as funções da família começassem a ser divididas com a escola, e esta, progressivamente, passou a ter um papel maior na formação dos indivíduos e a se tornar de grande importância educacional.

Transformações na sociedade influenciam e modificam as relações familiares. “O pai não é mais o único provedor e a mãe não é mais a única a cuidar da educação dos filhos.” (DESSEN; POLONIA, 2007). Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22), na família, “os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo”. A idealização da dinâmica familiar desdobra-se em contextos que consideram os seguintes aspectos:

A família é fonte de recursos, mecanismo protetor para lidar com condições adversas; a existência de mecanismos de vulnerabilidade da família diante de situações de risco ao longo do ciclo de vida familiar; o estresse vivido pelas famílias com membro(s) em situação de deficiência e seu confronto com modelos de competências que põe em evidência os efeitos dos eventos estressores em relação às estratégias de enfrentamento que adotam; o ciclo de desenvolvimento familiar com suas particularidades, a exigir da família criatividade, dinamismo e competências para lidar com as novas situações que vão surgindo sucessivamente. (MARQUES, 2000, p. 32).

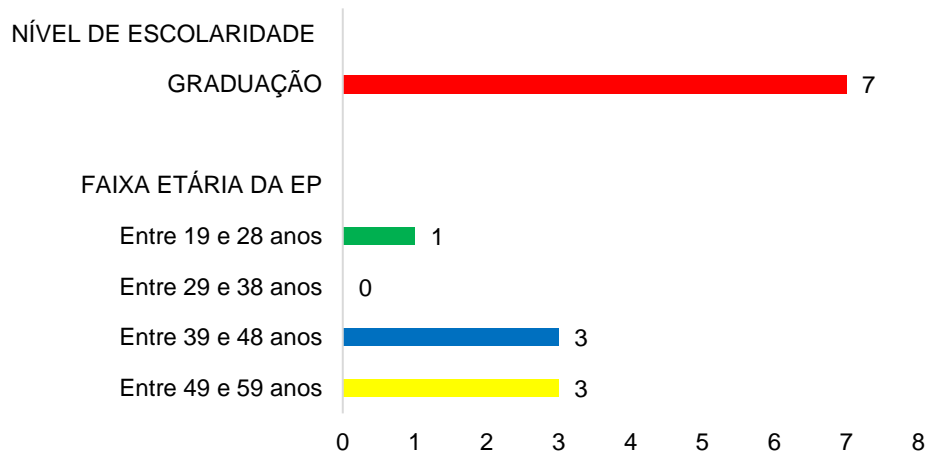
A família é instância de fomento da cidadania. Resgata a dimensão subjetiva, provê significados aos seus membros e funciona significativamente como base para todos os outros grupos sociais e culturais. Na sequência, traçamos o perfil profissional da equipe pedagógica mediante as respostas obtidas no questionário.

5.2 Perfil da Equipe Pedagógica (EP)

Para conhecer a equipe, solicitamos dados específicos relacionados à idade, formação acadêmica, tempo de atuação na educação básica e tempo de atuação na escola pesquisada. Dados demonstrados no gráfico a seguir.

As questões de identificação, data de nascimento, nível de escolaridade, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação na escola pesquisada e função exercida na escola (questões 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5 do questionário aplicado à equipe pedagógica), se constituem nas questões de referência para análise desse tema de análise.

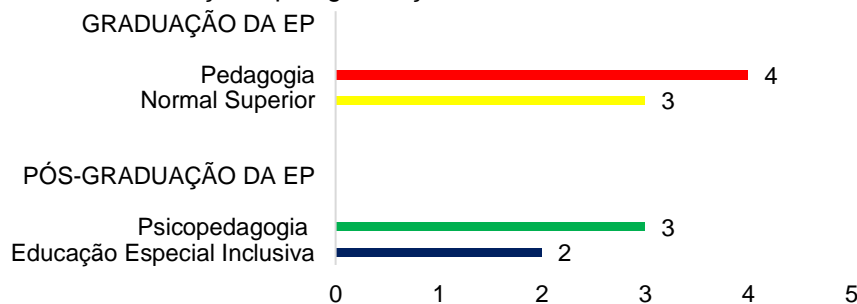
Gráfico 3 - Faixa etária da equipe pedagógica e nível de escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A equipe pedagógica da EEMMV tem em sua composição seis professoras e uma supervisora pedagógica. O perfil da equipe revela que três (16,6%) respondentes têm idade entre 49 a 59 anos; três (16,6%) entre 39 a 48 anos e um (5,5%) entre 19 a 28 anos. Todos os profissionais têm curso superior completo. A maioria é graduada em pedagogia e três profissionais têm graduação em curso Normal Superior. Essa formação possibilita atuar em todos os níveis da educação básica. O gráfico 4 a seguir demonstra esses dados.

Gráfico 4 - Graduação e pós-graduação da EP



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

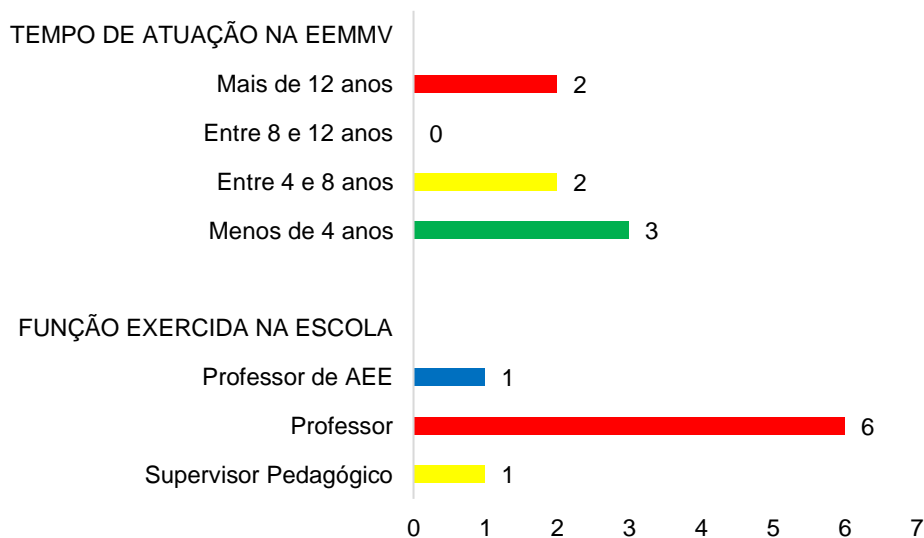
Dos sete profissionais, cinco (71,4%) são especialistas. A formação continuada dos professores subsidia uma práxis pedagógica com qualidade. Segundo Imbernón (2000, p.66), processo da formação de professores colabora para o desenvolvimento da capacidade de reflexão quanto à prática, os interesses da educação e da realidade social.

Para Imbernón (2000, p. 66):

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2000, p.66).

Observamos que em relação ao tempo de atuação da Educação Básica, são seis profissionais (85%) com mais de doze anos e apenas um (14,3%) com menos de quatro anos. Diante dessa realidade, espera-se que o trabalho na área da inclusão seja realizado de forma reflexiva e efetiva. Em relação ao tempo de atuação da equipe pedagógica na Escola pesquisada, dois profissionais (28,6%) apresentam mais de 12 anos, dois (28,6%) apresentam de quatro a oito anos e três (42,8%) com menos de quatro anos de atuação. O gráfico 5 a seguir demonstra esses dados.

Gráfico 5 - Tempo de atuação na EEMMV e a função exercida na escola



Fonte: Dados da pesquisa ((2019).

O tempo de atuação na docência se legitima na visão de Huberman (2000) que ao classificar o ciclo de carreira docente, estabelece que acima de 6 anos, o professor se encontra na fase de estabilização que se caracteriza por comprometimento docente

e responsabilidade na tomada de decisões. As demais fases discutidas pelo autor se relacionam às fases de: entrada (3 primeiros anos), experimentações (de 7 a 25 anos), serenidade (de 25 a 35 anos) e desinvestimento (de 35 a 40 anos).

Tabela 4 - Modelo síntese elaborado por Michael Huberman

Anos da carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada
4-6	Estabilização, Consolidação do repertório teórico
7-25	Diversificação, Ativo, Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo, Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p.47).

Huberman questiona se os professores se tornam mais ou menos competentes com os anos, e o que distingue seu profissionalismo ao longo da carreira. (HUBERMAN, 2000). O desempenho docente em uma escola que se pauta nos princípios de uma educação inclusiva é essencial para possibilitar de modo efetivo o desenvolvimento do aluno. Espera-se que o professor, mediante sua competência, organize situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências dos alunos, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pleno para todos os alunos.

5.3 A inclusão do aluno no AEE: razões e visão da família e da equipe pedagógica

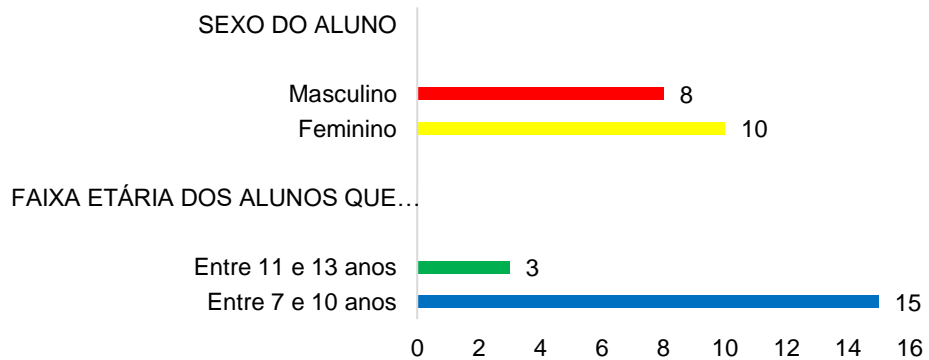
As questões de referência do questionário da família relacionam-se à idade e sexo de seus filhos que participam do AEE, os motivos do encaminhamento e qual a participação dos pais em relação a satisfação dos filhos que participam do AEE. As questões 1.5, 2.1 e 2.2 se constituem na referência para análise desse tema. Esse item, no questionário respondido pela equipe pedagógica, refere-se às questões de números 2.3 e 2.4.

As questões de referência do questionário da família relacionam-se à idade e sexo de seus filhos que participam do AEE, os motivos do encaminhamento e qual a participação dos pais em relação a satisfação dos filhos que participam do AEE. As questões 1.5, 2.1 e 2.2 se constituem na referência para análise desse tema. Esse

item, no questionário respondido pela equipe pedagógica, refere-se às questões de números 2.3 e 2.4.

O universo de alunos que frequentam o AEE na EEMMV é composto em sua maioria por meninas com faixa etária entre 7 e 10 anos (83,3%). O gráfico a seguir demonstra esses dados.

Gráfico 6 - Sexo e faixa etária do aluno matriculado no AEE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os pais demonstram conhecimento acerca do motivo pelo qual seus filhos estão sendo acompanhados no AEE. Nas respostas, encontramos afirmativas que traduzem as razões que os filhos foram encaminhados para o AEE como: *F 1 - “Para estimular o aluno que possui dificuldade na aprendizagem”*; *F 5 - “Dificuldade de concentração e reter e guardar informação”*. *F 12 - “Aprendizagem – leitura – escrita. Não consegue memorizar.”*; *F 14 - “Por mau desempenho na escola.”*

As respostas da equipe pedagógica relacionadas ao motivo pelo qual os alunos frequentam o AEE mencionam: *EP 1 - “Deficiência Intelectual, Síndrome de Down Déficit de Atenção, etc.”* *EP 5 - “Geralmente são atendidos, alunos com deficiência intelectual e múltipla, deficiência de aprendizagem e síndrome de Down.”* *EP 6 - “Que ele tenha algum transtorno intelectual ou alguma deficiência que comprometa na sala da aula”*.

De acordo com documentos oficiais o público-alvo do AEE são alunos que apresentam:

Deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; e alunos com altas habilidades/superdotação (MEC, 2008a, p. 2).

Os alunos atendidos no AEE na EEMMV foram diagnosticados em um modelo de diagnóstico médico. O diagnóstico funciona como complemento nas adequações junto à família e à escola, e tem a função de favorecer o processo inclusivo.

O diagnóstico causa impacto na família em proporções diversas. “A estrutura e a dinâmica nessas famílias têm muitas vezes que ser readaptadas às novas condições de vida de seus membros.” (GROSSI; BORDIN, 2013, s/p.). E assim, as interações são transformadas pelo estabelecimento de novas regras. Nesse aspecto, a resiliência permite à família lidar melhor a necessidade de atendimento educacional especializado para seu filho.

Chamou nossa atenção a resposta de uma mãe, cuja filha, no seu entendimento, frequenta o AEE pelo fato de a filha ser “filha adotiva”. Autores como Pitombo (2005), Suardi (2007), Teixeira, Rocha e Ataíde (2009) e Woiler (1997), apontam o baixo desempenho escolar como uma resposta ao desconhecimento da causa de seu abandono pela mãe biológica, compromete a aptidão escolar afetando o sucesso acadêmico.

O ambiente escolar pode contribuir com uma nova cultura de adoção compreendendo as diversas mudanças sociais que refletem diretamente no âmbito familiar, no qual as famílias adotivas, monoparentais, e recompostas se inserem, evitando, assim, preconceitos e rotulações em torno da adoção como principal causadora de dificuldades e limitações para as crianças. (CASTRO, 2011, p. 30).

Conforme o ECA (BRASIL, 1990), nos artigos 39 a 52, a adoção visa estabelecer vínculos afetivos e convivência familiar harmoniosa. Nesse contexto de adoção, a família no qual o filho está tendo uma nova vivência familiar, contribuirá para desenvolvimento de atitudes, hábitos que refletirão no desempenho escolar. Na perspectiva de Vygotsky (1984, p. 87):

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola.

Por essa perspectiva, é essencial que se compreenda as dificuldades escolares como parte de um universo que abrange todo o sistema vinculado ao ensino e à aprendizagem, e não somente ao aluno. Conforme o ECA (BRASIL, 1990), nos artigos 39 a 52, a adoção visa estabelecer vínculos afetivos e convivência familiar harmoniosa. O ambiente escolar pode contribuir com uma nova cultura de adoção

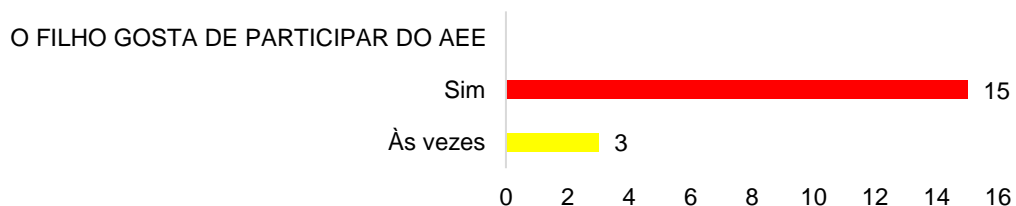
compreendendo as diversas mudanças sociais que refletem diretamente no âmbito familiar, no qual as famílias adotivas, monoparentais, e recompostas se inserem, evitando, assim, preconceitos e rotulações em torno da adoção como principal causadora de dificuldades e limitações para as crianças. (CASTRO, 2011, p. 30).

Ao considerarmos que o sujeito transforma processos intersíquicos em intrapsíquicos entendemos que o conceito de processo de internalização apresentado por Vygotsky assume real importância.

A escola que só prioriza devolução de conhecimento sem a expressão do aluno, dificilmente poderá perceber de fato a compreensão da criança frente ao que tem sido proposto e vivido. Na sala de AEE como na sala de ensino regular apontamos a necessidade desse diálogo com a criança por meio de atividades que valorizem diferentes possibilidades de expressão.

A escola oportuniza a ampliação da bagagem cultural, aliada ao respeito pelo aluno e o estímulo ao interesse em saber, incentivando assim, os estudos. Os dados demonstrados indicam que os filhos gostam de participar das aulas no AEE. O gráfico a seguir revela que 15 alunos (83,3%) participam com gosto das aulas no AEE, ponto altamente positivo.

Gráfico 7 - O filho gosta de participar nas aulas do AEE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quando Vygotsky propõe uma explicação do desenvolvimento mental, ele enfatiza a não-linearidade entre processos elementares e processos superiores do desenvolvimento, esclarecendo que o desenvolvimento deste último processo ocorre inicialmente em nível intersíquico, para depois se desenvolver em nível intrapsíquico, e que depende de situações sociais específicas. (VYGOTSKY, 2009).

Nesse sentido, a criança internaliza ao seu modo conhecimentos, valores, comportamentos a partir das interações sociais e faz a sua síntese pessoal. Como saber o que as crianças estão compreendendo sobre o mundo, sobre os conceitos estudados e como se sentem.

Conforme Fonseca (2018, p. 124), as interações positivas entre professor e os alunos devem ser refletidas e realizadas no sentido de oferecer suportes e propiciar oportunidades e apoios. Dessa forma permitem estimular, encorajar novos comportamentos, conhecimentos. Estimula o professor a dedicar-se mais, buscar novas estratégias, saber ouvir suas adversidades, reconhecendo, respeitando suas particularidades, considerando o aluno como parte do processo. Nesse sentido Vygotsky (2003, p. 121) afirma que:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam ensinadas e instigadas emocionalmente. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Assim sendo, é importante que o professor propicie um ambiente criativo, acolhedor e afetivamente adequado ao aluno, a fim de facilitar a aprendizagem. Para Wallon, a afetividade é um dos fatores preponderantes para o processo do ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A afetividade possui papel importante no desenvolvimento da pessoa, pois é por intermédio dela que o ser humano demonstra suas aspirações e vontades. As alterações fisiológicas de uma criança demonstram importantes traços de personalidade. Quanto aos sentimentos é altamente natural, ajuda o ser humano a se conceituar. Os sentimentos mais pertinentes, como a raiva, o medo, a tristeza, a alegria cumprem uma função especial na relação da criança com o meio (WALLON, 1995, p. 60).

A criação de diversas oportunidades em diferentes formas de expressão passa a ser um caminho metodológico importante. Favorecer a expressão oral, gestual, escrita, o desenho, enfim, possibilita a expressão da criança e assume especial valor se desejamos compreender como a criança está entendendo o mundo do qual faz parte.

Wallon atribui ao professor a responsabilidade de buscar novos métodos a serem utilizados no espaço escolar para resolver as diversas situações conflitantes que surgem no processo pedagógico, pois quando a dimensão da afetividade é considerada, possibilita melhor gerência de sala de aula, promovendo melhor aproveitamento quanto à aprendizagem. (SZYMANSKI; OST, 2003, p. 8).

A inclusão escolar nos espaços de estudo regulares coopera para o desenvolvimento sócio emocional e psicológico desses alunos. A interface entre o AEE e a sala de aula comum é relevante na medida em que a equipe pedagógica se

comprometa a entender as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais para lidar com o conhecimento, além de buscar soluções que ampliem e permitam ao aluno cumprir com as exigências do ensino comum.

Em referência à pergunta sobre qual importância a EP atribui ao AEE, segue adiante a transcrição literal de algumas respostas: *EP 5 - “Muito importante para o desenvolvimento dos alunos que precisa do AEE, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.” EP 6 - “O AEE é um apoio para o professor regente de sala. Para o aluno que necessita do atendimento especializado.” EP 7 - “O Atendimento Educacional Especializado promove as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos, no Ensino Regular.”*

A equipe pedagógica identifica o AEE como um suporte aos professores, um atendimento que promove condições para a inclusão escolar, pelas condições relacionadas a organização do trabalho. O AEE favorece uma aprendizagem diferenciada, pois dispõe de recursos pedagógicos específicos para a finalidade a que se propõe de recursos pedagógicos específicos para a finalidade a que se propõe.

Quanto à avaliação da equipe pedagógica sobre o AEE, seguem adiante a transcrição literal de algumas respostas: *EP 1 – “É um ótimo trabalho, onde dá ao aluno seu direito de uma aprendizagem diferenciada e adequada a sua necessidade.” EP 3 - “Ele é fundamental para a organização e adaptações que devem ocorrer no âmbito escolar. Para melhorar o atendimento dos alunos inseridos na escola.” EP 4 – “Ótimo! Atende com horários organizados de segunda a sexta-feira e com materiais adequados.”*

Em relação a percepção da EP acerca do desenvolvimento dos alunos que integram o AEE, encontramos as seguintes observações: *EP 1 - “Sim, eles interagem melhor dentro da sala regular e são mais confiantes, seguros, se sentem incluídos e melhoram a autoestima.” EP 3 - “Sim, no desenvolvimento cognitivo, leitura, aprendizagem e comportamento.” EP 5 - “Sim, é notável a evolução dos alunos que frequentam o AEE.”*

A percepção dos profissionais acerca do desenvolvimento dos alunos que integram o AEE, inclui avanços nas interações sociais, na autoconfiança e na aprendizagem, juntamente ao desenvolvimento afetivo. Porém, a equipe identifica que a frequência do aluno é condição essencial para o seu desenvolvimento. O trabalho do professor, voltado para a ampliação destes valores, contribui para a formação

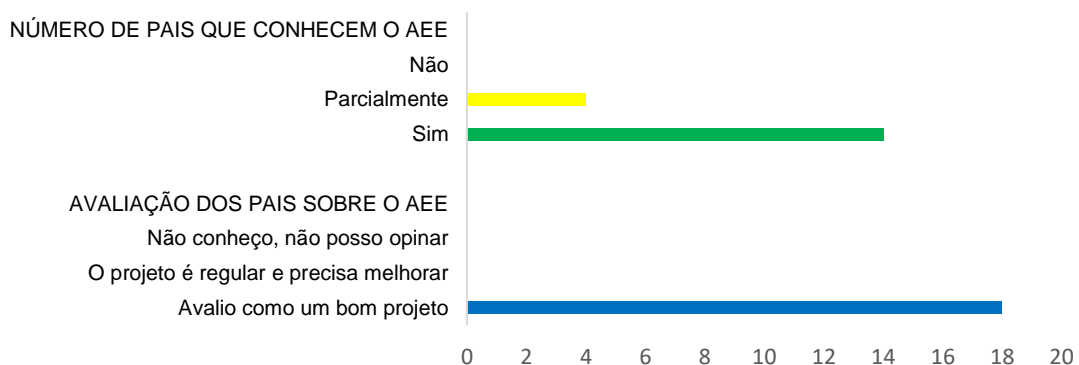
humana, possibilitando aos alunos tornarem-se pessoas participativas, ativas e críticas na vida social, política, profissional e social (LIBÂNEO, 2004, p. 20).

5.4 A dinâmica do trabalho no AEE na visão das famílias e da equipe pedagógica.

O AEE pode ser de grande importância, pois auxilia o aluno em atendimento individualizado, a desenvolver suas habilidades que às vezes em uma sala regular isso não acontece. Nesse entendimento, Noronha (2016, p. 38) destaca que “entende que a escola seja um espaço amplo que envolve todas as pessoas, pois a educação é um direito universal.”

Perguntados se conhecem o AEE, 14 pais (77,7%) declararam conhecer e todos avaliam como um bom Projeto. Os gráficos a seguir demonstram esses dados.

Gráfico 8 - Número de pais que conhecem o AEE e a avaliação do atendimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observamos nos dados apresentados que os pais conhecem o AEE. Esse aspecto indica que existe uma comunicação família-escola, o qual consideramos como necessário para que o trabalho educativo possa ser assumido em parceria pela família e escola.

Na visão da EP alguns aspectos podem ser aprimorados na dinâmica do AEE. Nesse sentido os profissionais da escola afirmam: *EP 1 - “Acho que um ponto importante seria a troca de informações entre o Professor do AEE e o professor regente da turma, Informações sobre a deficiência do aluno, quais as maneiras e recursos devem ser utilizados para trabalhar com esse aluno.” EP 5 - “Ser oferecido aos professores cursos para seu aperfeiçoamento e melhorar o acesso dos alunos à*

escola que oferece o atendimento”. EP 6 - “Maior envolvimento dos pais e compromisso.”

As respostas apontam a importância de o professor do AEE trabalhar em conjunto com o professor de sala de aula, a fim de trocar informações sobre as estratégias, as atividades mais adequadas e acessíveis a esses alunos, que venham a favorecer sua aprendizagem.

Outro professor afirmou: *“Adquirir equipamentos específicos, internet funcionando durante todo o ano letivo, sala exclusiva do AEE com mais espaço físico, mobiliários e materiais pedagógicos.” (EP 4)*. É importante ressaltar que a sala de recurso onde o AEE é ofertado nesta escola, é improvisada, conjugada com a organização e controle dos gêneros alimentícios/nutrição ofertados na merenda escolar. O espaço contém basicamente mesa redonda com quatro cadeiras, dois armários com jogos pedagógicos diversificados, dois computadores, três notebooks, uma impressora colorida e uma mesa educacional alfabeto, composta por módulos eletrônicos, *software*, blocos com letras do alfabeto, microfone. Esses são os recursos de ensino-aprendizagem que fazem parte de um ambiente que busca ser interativo que envolve animação e material concreto, auxiliando a aprendizagem do aluno.

A implantação e manutenção da sala de recursos é um desafio, pois implica em uma demanda de diálogos dos que fazem parte do ato educativo, ou seja, equipe pedagógica, gestores e famílias. Moretti e Corrêa (2009, p.487) valorizaram o AEE, afirmando que na perspectiva inclusiva a sala de recursos tornou-se muito importante, *“pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”*. Nesse sentido, Oliveira (2015) coloca que *“a Educação Inclusiva propõe o acesso de todos às escolas de ensino regular”*, o que expressa não apenas um avanço conceitual, mas também significa uma mudança de paradigmas na educação.

Para que haja justaposição das ações educativas, torna-se indispensável que a equipe pedagógica conheça e entenda as particularidades dos alunos, nesse caso conhecer as dificuldades dos alunos e sua individualidade. Na visão dos pais alguns aspectos podem ser aprimorados na dinâmica do AEE como: *F 1- “Poderia ter mais horários durante a semana.” F 7 - “Este trabalho deveria ser disponibilizado a todas as escolas e não sofrer fragmentações, como sofreu como o afastamento de um professor.” F9- “Mais reuniões, mais informações do comprometimento e das dificuldades e como ajudar em casa.” F 13 - “Maior disponibilidade de profissionais*

para que as crianças possam adquirir mais aprendizado”. F 14- “mais tecnologia, mais interatividade, jogos pedagógicos.” F 15 - “Sugiro mais trabalho com leitura.” F 16- Material pedagógico – mais participações, acompanhamento do AEE.

A participação da família na escola colabora para a permanência do aluno no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa identificaram que, embora os pais tenham afirmado que conhecem o trabalho no AEE, os pais também apontam a necessidade de ampliação da comunicação e diálogo sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Constatamos que as observações dos pais se referem a aspectos relacionados a recursos pedagógicos, a ampliação da comunicação escola e família sobre o desenvolvimento dos filhos, como também foi sugerido uma ampliação das atividades de leitura e escrita. Também foi mencionado a necessidade de maior disponibilidade de profissionais, para que as crianças possam adquirir mais aprendizado, no entanto, esse ponto não foi detalhado. O que pensa a família precisa ser objeto de consideração pela escola e o diálogo se constitui em importante processo para que o trabalho educativo possa ser analisado por pais e profissionais da educação e para que se conquiste avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A escola, instituição responsável pelo ensino dos conhecimentos, atentando-se para o fato de que a constituição da subjetividade da criança se faz tanto na interação com a família quanto na interação com a escola. A escola tem como “[...] especificidade, a obrigação de ensinar bem conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações”. (SZYMANSKI, 2010, p.99). Contudo, para Libâneo (2012, p. 26),

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais, mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

A EP requer dos pais, “maior envolvimento e compromisso” (EP 6). Nesse sentido, o ensino se transforma, mas a participação dos pais constitui em aspecto fundamental para o desenvolvimento dos filhos. O acompanhamento diário à vida escolar, o diálogo com o professor na busca de metodologias que auxiliem a aprendizagem do filho, somados à participação dos pais nos eventos realizados pela escola, traduzem uma efetiva participação dos pais na vida escolar.

Na sociedade contemporânea, família e escola são dois contextos de promoção de desenvolvimento, socialização e educação da criança, que se definem e são diferenciados por padrões de comportamento, de objetivos, de procedimentos para transmissão de informações que lhes competem.

Ainda que autônomas, família e escola configuram-se como instituições interdependentes, que contam uma com a outra, e que tem como objetivo comum o sucesso acadêmico de seus filhos/alunos.

A equipe pedagógica considera que o AEE colabora para o desenvolvimento de habilidades, sendo essencial no processo inclusivo do aluno com deficiência. Possibilita a realização de um trabalho individualizado, que respeita o ritmo de aprendizagem devido ao reduzido número de alunos.

O trabalho educacional enquanto ato intencionalmente realizado no âmbito escolar, demanda planejamento com o propósito de consumir objetivos e maneiras de intervir no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Franco (2012, p. 178):

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Os objetivos do AEE devem ser planejados e organizados de forma coletiva pela EP. O planejamento, traduzido em ações, demanda reavaliações dos objetivos educacionais, conforme o progresso do aluno. Tarefa multiforme e dialética, depende igualmente de que a EP identifique na formação continuada a garantia de que saberes e ações voltadas para o planejamento necessitam de reavaliação constante. Nesse sentido, é importante que um planejamento didático contemple a identificação das necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência, para posteriormente elaborar o plano de ações do AEE.

Destacamos que não é possível mais a realização de práticas pedagógicas improvisadas desprovidas de reflexão e de um planejamento que busque indicar caminhos metodológicos para o avanço da criança. Nessa perspectiva, o planejamento deve abranger a dimensão curricular, objetivos pedagógicos,

metodologias e os processos de avaliação que serão escolhidos para avaliar o desenvolvimento da criança.

5.5 Trabalho educativo no AEE e a interação da equipe pedagógica

As questões relacionam a percepção do profissional no relacionamento entre o professor do AEE com os professores das salas regulares, de que forma o AEE tem sido percebido pelos pais e pela comunidade escolar, como os profissionais percebem a relação família-escola, e se a escola cria ou fortalece ambientes que favoreçam a participação da família e/ou responsáveis na vida escolar dos seus filhos. São essas as questões que fundamentam a análise, por meio das respostas obtidas nos questionários da EP nas questões de números, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6.

A construção coletiva do plano de trabalho aplicado ao AEE da EEMMV aposta também na construção de relações afetivas entre os alunos e entre alunos e professores. Esse fazer coletivo contribui para que os alunos se beneficiem de estratégias pedagógicas que por sua vez, contribui para o interesse pela participação nas aulas do AEE. (EEMMV, 2018). Na perspectiva inclusiva, conforme o BRASIL (2009), os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

De acordo com os relatos, a EP assim identifica a relação entre o professor do AEE e os professores das salas regulares: *EP 1 - “O professor estabelece uma articulação muito boa com os professores dos S. R., interagindo sempre e promovendo a participação dos professores das salas regulares.” EP 4 - “Ótimo. É atencioso às solicitações dos Professores das salas regulares.” EP 5 - “Através de parcerias e troca de informações que ajuda no desenvolvimento dos alunos atendidos.”*

De acordo com as respostas, a interação da equipe para o trabalho educativo envolve a necessidade de união para efetividade da inclusão, articulação positiva entre os professores (AEE e Regular), parceria para o desenvolvimento de estratégias de acordo com o interesse e necessidades dos alunos com troca de experiências. Em seus relatos, é possível encontrar evidências que a interação do professor, bom relacionamento professor da sala regular e professor do AEE contribui para o avanço nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ensinar e aprender, no ponto de vista da abordagem histórico-cultural possibilita interações sociais e educacionais específicas e práticas efetivas de educação e de formação docente. A formação continuada no contexto educativo é fundamental se almejamos avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Avanços são possíveis quando vivenciamos processos de estudo, pesquisas, reflexões e discussões sobre o fazer educativo.

Neste sentido Mantoan (2010, p. 61) no diz que:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.

O professor, ao apropriar a ideia de que nas relações com os pares se efetiva a aprendizagem, modifica significativamente sua dinâmica em sala de aula, passa a exercer uma função ativa, intencional, motivador, empático e mediador dos conteúdos.

A formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, é obtida nas modalidades de educação presencial e à distância, ao nível de capacitação ou especialização, oferecidos pelo MEC, em parceria com as instituições públicas de ensino, Secretarias Estaduais e Superintendências Regionais de Educação através dos Centros de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência (CAP) e organizações não governamentais (ONG).

No entanto, pontuamos a necessidade de as escolas viabilizarem espaços de formação continuada. Grupos de estudo, intercâmbio com outros profissionais e instituições de ensino, encontros periódicos de formação precisam ser criados no espaço da escola. Consideramos a Escola como espaço formativo para os alunos e para os profissionais que nela atuam.

A legislação contempla a formação docente em educação especial e é parte do requisito para sua função de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014). É imprescindível que todos envolvidos no trabalho pedagógico estejam mobilizados para que haja um entendimento quanto às práticas pedagógicas, o planejamento, a avaliação.

Nesse contexto, Garcia (2011, p.77) afirma que:

A formação de professores de Educação Especial no Brasil está relacionada ao modelo de Educação Especial adotado na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. O AEE a ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com função suplementar e complementar, corrobora para um afastamento da possibilidade de um trabalho mais articulado e compartilhado. (GARCIA, 2011, p.77).

Conforme a conceituação da formação continuada dos profissionais do magistério citada na Resolução nº 2/2015:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, p.13).

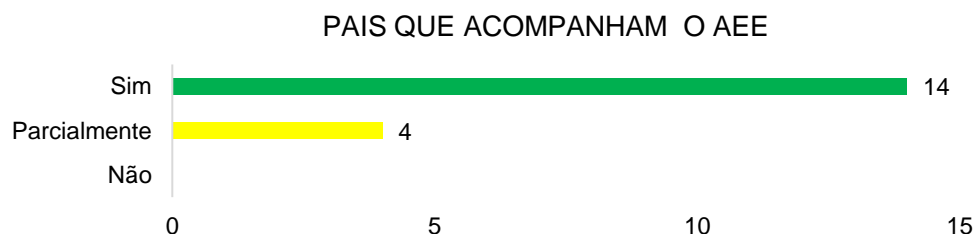
Conforme Nóvoa (1991), “toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação.” A formação de professores e a profissão docente passam pela inovação no pensamento pedagógico e no sistema educacional dentro e fora da escola.

5.6 Trabalho educativo no AEE: a interação da família e escola

Questões de referência que abordam a participação das famílias junto ao do AEE, relacionadas ao acompanhamento do desenvolvimento do filho, conhecimento dos pais acerca das atividades realizadas no AEE, formas de participação dos pais na escola se constituem nos aspectos centrais, que fundamentam a análise desse tema. Foram analisadas as respostas contempladas nas questões 2.4, 2.4.1, 2.6, 2.6.1, 2.8, 2.8.1, 2.9, 2.9.1, 2.10 do questionário aplicado à família.

A categorização das respostas acerca da participação das famílias junto ao AEE procurou aprofundar a reflexão acerca da parceria escola e família. A maioria dos pais tem conhecimento de que seu filho está sendo acompanhado no AEE. As formas de participação da família na escola refletem-se no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 9 - Número de pais que conhecem o AEE e a avaliação sobre do Atendimento



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos é realizado por 14 pais (77,7%), conforme as respostas transcritas a seguir: “F 3 - *“Incentiva a não faltar.”* “F 7 - *“Particpei de algumas atividades, acompanho diariamente suas atividades fora do AEE.”* F 10 - *“Indo na escola e conversando com o professor.”*”

Podemos observar que a maioria dos pais participa das reuniões propostas pela escola pesquisada. O estabelecimento de vínculo com a família proporciona benefícios que ampliam as possibilidades de os pais conhecerem o processo de aprendizagem e de como podem colaborar com o processo de desenvolvimento de seus filhos.

Procuramos elucidar a interação entre família e escola para um trabalho educativo eficaz. O AEE tem sido percebido pelos pais de alunos e pela comunidade escolar como processo pedagógico que tem contribuído para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Na ótica da EP, a relação família-escola ainda é incipiente devido à pouca participação e falta de comprometimento dos pais, conforme relatos como: “EP 1 - *“De modo geral, a participação é pouca, porém, os que participam dessa relação, interagem e ajudam bastante no processo de aprendizagem dos alunos.”* EP 3 - *“Um pouco distante, mesmo com os esforços que a escola faz para fortalecer essa relação.”* EP 4 - *“Boa. Uma maioria participa pouco, uma minoria participa muito, mas a escola vai ao encontro, quando não participam e necessita dos pais.”* EP 5 - *“Está longe de ser o que a escola espera, somente alguns pais se comprometem a estar lado a lado da escola.”* EP 6 - *“Falta interação com os pais”.*”

A menção da necessidade de que a escola busque proximidade com os pais, a fim de que estes participem da vida escolar de seus filhos, traduz uma incompletude no relacionamento família-escola. O fortalecimento dessa relação como já afirmamos é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos.

Em relação à criação e fortalecimento de ambientes que favoreçam a participação das famílias na vida escolar dos filhos, a EP relata que: *EP 4 - “Sim. A escola promove eventos comemorativos e solicita a participação dos pais, reuniões de pais no final de bimestre.” EP 5 - “Sim, através de reuniões colhendo sugestões para a melhoria dessa relação família/escola e apresentações culturais através de datas comemorativas.” EP 6 - “Há uma tentativa de aproximação da parte da escola, faltando maior interesse dos pais”.*

A EP identifica a necessidade de elaboração de estratégias de aproximação com os pais. Na criação de oportunidades que favoreçam a participação da família, referem como positivas as comemorações realizadas pela escola.

Pais e professores são universos interdependentes e complementares no sistema educativo. Nesse sentido, Szymanski (2010) declara que “a escola precisa buscar mudar o olhar em relação aos alunos, provenientes de famílias que apresentam uma estrutura inadequada. A mesma deve buscar encontros que resultem em busca de novos caminhos e soluções”.

Ao pesquisar sobre a visão de pais e equipe pedagógica sobre o AEE, identificamos quão grandes são os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência. O verbo incluir, do latim *includere* significa conter, compreender, fazer parte, participar, deve ser a meta do AEE, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Família e escola são instituições com atribuições diferenciadas e interdependentes. Para o bom relacionamento entre ambas, é imprescindível que cada uma cumpra seus papéis. O papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é indiscutível. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente diferente. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, a conformação socializadora do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos. (PAROLIN, 2008, p.01).

Relativamente às atribuições da família na educação da criança, Nérici (1972, p. 12) declara: “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível.” A família compõe a rede de apoio como a instituição primeira e significativamente importante para a escolarização dos alunos. É a fonte de

informações para o professor sobre as necessidades específicas da criança. “É essencial que se estabeleça uma relação de confiança e cooperação entre a escola e a família, pois esse vínculo favorecerá o desenvolvimento da criança.” (ALONSO, 2013, p. 9).

A ação educativa da família em parceria com a escola influencia primordialmente no processo de aprendizagem da criança, contribui para a construção da identidade, para a consolidação do desenvolvimento integral da criança e do adolescente, sendo insubstituível. A escola não é somente um espaço de aprendizagem acadêmicas, mas também um importante grupo social que colabora em conjunto com a família na formação da criança.

Encerradas as análises dos dados obtidos na pesquisa, passaremos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que norteou essa pesquisa consistiu em compreender qual era a visão da EP e das famílias de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Estrela do Sul/MG sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa dissertação, alicerça-se nos conhecimentos produzidos durante o curso de Mestrado em Educação e na pesquisa de campo. A apropriação de fundamentos teóricos relacionados ao objeto de estudo e os fundamentos teórico metodológicos relacionados ao processo de pesquisa se constituíram de fundamental importância para a realização desse estudo.

A relação do ser humano com o mundo tem por base o convívio social, onde se aprende a ser, a conviver, a partilhar e a construir. Os diversos elementos e ações que compõem o desenvolvimento do ser humano ao longo de sua vida, desenvolvimento esse não justificado apenas por fatores biológicos, permitem o desenvolvimento individual por meio da interação social. Desse modo, a apropriação da cultura é paulatinamente verificada durante o processo de aprendizagem, em processos interativos e no estabelecimento de reflexões acerca de como se pode efetivar o aprendizado do aluno em termos de conhecimentos, de competências, de habilidades e de atitudes. (FONSECA, 2018, p. 11).

Identificar a visão da equipe pedagógica e de famílias de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais se encontram na faixa etária de sete a treze anos, se constituiu no objetivo geral desse estudo. Para alcance desse objetivo, foi fundamental identificar como o AEE foi proposto na escola investigada; refletir acerca da integração família e escola no processo de concretização do AEE; identificar as expectativas das famílias relacionadas ao AEE; e oferecer subsídios para o enriquecimento do AEE.

Na visão dos sujeitos pesquisados, o AEE é considerado importante por contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência e com problemas de aprendizagem. O Atendimento prestado pela escola, na visão da equipe pedagógica e das famílias tem contribuído na evolução dos alunos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e revela a necessidade da elaboração de um trabalho pedagógico intencionalmente proposto, alicerçado nos parâmetros da educação inclusiva.

Os resultados da pesquisa mostram que cada família tem uma forma peculiar de acompanhar a educação do filho deficiente, mesmo com os desafios traduzidos em extensa jornada de trabalho e baixa escolaridade. No que se refere a relação família e escola, observamos que existem aspectos divergentes no modo como as famílias e a equipe pedagógica percebem essa relação. Para a escola, as famílias são ausentes no contexto escolar e para as famílias, a escola precisa melhorar a comunicação, no que se refere às informações relacionadas ao desenvolvimento e desempenho escolar dos filhos.

Vygotsky nos fornece um ponto de vista primordialmente social (sócio histórico matricial, ou histórico, social e cultural) quando se trata da importância do relacionamento humano para a aprendizagem. A influência das relações sociais é fundamental na incorporação de saberes, na perspectiva histórico-cultural. A vinculação afetiva advinda das interações humanas propicia efeito cumulativo no desenvolvimento cognitivo. Contribui para a descoberta e conhecimento de novos valores, favorece novas experiências interativas e novas reorganizações, propicia desenvolvimento da individualidade e autonomia nos processos de socialização.

Iniciada a interação com o outro, a aprendizagem aprimora a estrutura mental já presente no nascimento. Novos conceitos são elaborados pela criança na interação com seus pares e essa interrelação tem sua importância ampliada, pois permite a formulação de hipóteses e a síntese de ideias, o que torna o processo interpessoal em intrapessoal.

A mediação, por meio da presença e a participação do outro é essencial. Nesse sentido, a melhoria na interação entre família e escola contribui para a incorporação de saberes pelos alunos, na medida em que esses identificam no comportamento dos pais, interesse pelos seus estudos.

Nessa perspectiva, a valorização das interações sociais como caminho para alavancar processos e aprendizagem e desenvolvimento precisa ser considerada. Atividades educativas individuais, enfatizadas no modelo tradicional de educação não comungam com a perspectiva histórico cultural, a qual colabora para a construção de um diálogo emancipatório e por uma educação acolhedora. Ao possibilitar à instituição escolar a promoção do conhecimento por meio de uma educação humanizadora, concorre de fato para uma educação inclusiva.

Identificamos fragilidade na relação família e escola no contexto escolar pesquisado e consideramos como necessário a ampliação das possibilidades de

diálogo para o fortalecimento da integração e parceria no processo educativo. Demarca-se como ponto pacífico as considerações das famílias e da EP sobre a importância do AEE como oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem. Famílias e EP também concordam quanto à inadequação da estrutura do espaço físico e dos materiais pedagógicos destinados ao AEE ofertado pela EEMMV.

Importante destacar que na EEMMV, o AEE é parte integrante no processo educacional, fundamentado nas legislações e orientações das políticas públicas da educação básica na especificidade da educação especial no contexto da educação inclusiva. No entanto, não se efetiva ali a inclusão escolar, uma vez que os alunos são atendidos fora do espaço da sala de aula comum, e em horário que muitas vezes não permite sua participação.

A ideia da articulação de um trabalho em conjunto entre o professor do ensino regular e o professor de AEE no espaço da sala de aula regular poderia ser aperfeiçoada. Afinal, a sala de aula regular é espaço constituído para a troca de informações (leia-se ensino e aprendizagem) por meio de estratégias educacionais e atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

A pesquisa apontou também, a necessidade de adequações nas metodologias e na avaliação da aprendizagem do aluno no contexto inclusivo. Nesse sentido, a formação de um grupo de estudos colaborativo composto pela equipe pedagógica, com a proposta de realizar encontros periódicos que resultem em formação continuada acerca da dinâmica familiar e do processo de ensino e aprendizagem, além da troca de experiências formativas assumirão especial importância na integração entre a escola e as famílias. Um grupo que contribua para a melhoria nos processos de comunicação entre alunos e professores, e entre professores e famílias. Para tal, salientamos a necessidade de que a EP empreenda estudos acerca dos mecanismos pedagógicos que fortaleçam o diálogo entre eles.

É uma oportunidade ímpar para a resignificação de ações pedagógicas de profissionais que atuam no ensino regular e no AEE. Atenção especial deve ser ofertada às relações entre família e escola, por meio de um entendimento da dinâmica de cada família de aluno que utiliza o AEE. Esse caminho favorecerá a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico empreendido no AEE e conseqüentemente ampliará as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento nas relações de todos os atores envolvidos.

A pesquisa documental e bibliográfica possibilitou o aporte necessário à interpretação dos dados das informações colhidas e permitiu compreender o tema proposto. É importante o fortalecimento da família como entidade que garanta a formação do indivíduo por meio de uma assistência integral, como preconizado pelo ECA. A união de forças é necessária para garantir a proteção e a educação de fato inclusiva à criança e ao adolescente.

São variadas as políticas públicas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, como a LDB, a qual define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996); o Decreto nº 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular e prevê o desenvolvimento de ações conjuntas; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz questões relacionadas à acessibilidade, educação e ao combate ao preconceito e a discriminação. Todas utilizam um discurso comum e corrente que utiliza a universalização de termos recheados de brechas que não culminam da efetiva inclusão escolar. Preveem ações conjuntas, mecanismos de funcionamento e de combate a formas de discriminação, porém não detalham de que modo essas ações e mecanismos serão empreendidos e por quais instâncias.

Nesse contexto, encerramos essa dissertação sem qualquer pretensão de encerrar o assunto, porém, buscamos compreender a importância do AEE na perspectiva da construção de uma escola que possa ser inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Educação**: os desafios da educação inclusiva. **Rev. Educ. Esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Associação de Assistência à Criança Deficiente. **AACD**. Disponível em: www.aacd.org.br. Acesso em: 29 out. 2019.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **APAE**. Disponível em: www.apae.com.br. Acesso em: 29 out. 2019.

ARANHA, M. S. F. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: BRASIL: **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial, SEESP/MEC Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP, v.11, n.3, p. 373-394, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, R. S. R. **Atendimento educacional especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Ribeirão Preto**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/147980>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Rev. Ibero-americana de Educación**. n.º 59/3 – 15/07/12. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7856.htm. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente - ECA. **Lei 8069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B245EF>

9A2-F594-4DFF-A588-CB4E86C8708C%7D If lei8069 02.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun 2019.

BRASIL. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3298.htm. Acesso em: 21 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/_2001/110172.htm. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2**, de 11 de setembro de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto 3956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] Série: Saberes e práticas da inclusão. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília (DF): 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, DF, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constescolas_inclusivas.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implementação da Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível

em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdfmultifuncional.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Decreto 6571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: [www.fnde.gov.br > acessibilidade > item > 3175-decreto-no-6571](http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3175-decreto-no-6571). Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. 2008a. Disponível em: [portal.mec.gov.br>docman> documentos-pdf > 428-diretrizes-publicacao](http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao). Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. In: BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto 7611**, de 17 de novembro de 2011. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 2 do CNE/CP**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em curso superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. MEC. **EDUCACENSO**. 2018. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRITO, D. S. L. **Famílias de crianças com deficiência e a escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/DORCA%20SOARES%20DE%20LIMA%20BRITO.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

Carta para o Terceiro Milênio. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, L. F. R. F. **A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2011. 143 p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21102013-163346/pt-br.php>. Acesso em: 07 jan. 2020.

CHIARADIA, A. P. X. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/8920d13b9008385c986164e6aa8dd121.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência. 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6226>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Scielo 37 Brasil, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 05 abr. 2018.

EEMMV. Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FETTBACK, C. S. **Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: univille.edu.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul./dez. 2010, p. 89-99. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086. Acesso em: 07 set. 2020.

FREITAS, F. L. **A relação escola e família: análise de uma política em construção**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: repositorio.unicamp.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: **Professores e educação especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org). Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 77. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/politica-nacional-de-educacao-especial-nos-anos-2000-a-formacao-de-professores-e-a-hegemonia-do-modelo-especializado>. Acesso em: 01 dez. 2020.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Rev Comunicações**, vol. 10, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 21 out. 2019.

GLAT, R. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n. 29, 2004. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/87>. Acesso em 01 dez. 2020.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GUALDA, D. S. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: repositorio.ufscar.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

GROSSI E.P.; BORDIN J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes. 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set.-dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 1, p. 13 – 38. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. Fortaleza: ENDIPE, 2014. Disponível em: professor.pucgoias.edu.br/Fortaleza%20ENDIPE%20Libâneo.docx. Acesso em 10 jul. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar; eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Análise do documento** – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. FE/UNICAMP. Campinas: 1998a.

MANTOAN, M. T. E. **Incluindo os excluídos da escola**. FE/UNICAMP: 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores** – XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A. Goiânia: Alternativa, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-V**. Trad. de Maria Inês Correa Nascimento et al. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARQUES, C. E. C. C. **Perturbações do espectro do autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães. 283 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2000.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEJÍA, C. F. **Relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: repositorio.ufjf.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara - SP: Junqueira & Marin Editora, 2010.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino Monte Carmelo. **Portaria 84**. Autoriza o funcionamento da Sala de Recursos na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao460.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Versão 3 - atualizada em junho de 2014. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 30 jul 2019.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **SIMADE**. 2018. Disponível em: portalsimade.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 25 jan 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. **A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns.** In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 5., Londrina, 2009. Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492.

NÉRICI, I. **Lar, escola e educação.** São Paulo: Atlas, 1972.

NORONHA, G.C. **Da forma à ação inclusiva:** curso de formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NOVAIS, G. S. Organização do Atendimento Educacional Especializado. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Orgs.) **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NÓVOA, A. **A formação da profissão docente.** 1991. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 16 jan 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. A avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, nº 31, jan/ jun, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. **Investigações cognitivas** - conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, R.M.G. Inclusão escolar: articulação entre sala de ensino regular e atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, MA. In: COSTA, V.A. (Org.). **Formação e pesquisa:** articulação na educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Resolução 217 A. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris – França, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhrtranslations/por.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ONU. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br. Acesso em: 16 jan 2020.

PAROLIN, I. **Relação Família e Escola:** Revista Atividades e Experiências. Positivo, 2008.

PINTO, M. C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: repositorio.ufma.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

PITOMBO, E. M. **Adoção e problemas de aprendizagem.** Disponível em: <http://elisapitombo.blogspot.com>. 2005. Acesso em: 06 jan 2020.

POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTRELA DO SUL. Estrela do Sul. **Dossiê de tombamento do Museu Municipal de Estrela do Sul**. Secretaria de Cultura e Turismo. Disponível em: <http://www.estreladosul.mg.gov.br/municipio/historia>. Acesso em: 05 dez 2018.

RIOS, D. R. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

SACCONI, L. A. **Mini Sacconi**. 12 ed. São Paulo: Ed. Nova Geração, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, F. P. **Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: repositorio.ucsal.br. Acesso em: 18 dez. 2018.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade - intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: [https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view File/569/517](https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/File/569/517). Acesso em: 14 out 2019.

SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.) **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, J. A. O sujeito psicológico e o tempo da Aprendizagem. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [32]: 229 - 250, janeiro/abril 2009.

Sociedade Pestalozzi do Brasil. Disponível em: www.pestalozzidobrasil.com.br. Acesso em: 29 out. 2019.

SUARDI, C. D. Z. **Implicações do abandono e da adoção na aprendizagem e na constituição do sujeito**. Monographia: Porto Alegre, 2007, n.4, p.366 - 396. Disponível em: www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 06 jan 2020.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola – desafios e perspectivas**. Brasília: Ed. Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, H; OST, N. M. Afetividade e cognição: um diálogo possível e necessário na prática docente. In: Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2003. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 16 jan 2020.

TEIXEIRA, A.L.; ROCHA, B.; ATAÍDE, S. **O segredo na adoção e suas repercussões no processo de aprendizagem da leitura e escrita**. Disponível em: <http://www.profala.com>. 2009. Acesso em: 06 jan 2020.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A educação do comportamento emocional**. In: Psicologia Pedagógica: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. São Paulo: **Rev. Educ. Pesqui.**, v. 44, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições70. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WOILER, E. **A condição afetivo-emocional da criança adotada**: repercussões na aprendizagem, em especial na aprendizagem escolar. Dissertação de mestrado, Psicologia Clínica, PUC: São Paulo, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos pais e/ou responsáveis por alunos que frequentam o AEE da EEMMV

Senhores Pais,

Estamos desenvolvendo na Universidade de Uberaba uma pesquisa referente ao Projeto do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no curso de Pós-Graduação em Educação.

Gostaríamos conhecer o que você pensa sobre o AEE que a escola oferece a seu filho(a).

Contamos com a sua participação e agradecemos.

Atenciosamente,

Washington Luís de Deus

QUESTIONÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Data de Nascimento: _____ / _____ / _____ Idade: _____

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino

1.3 Nível de Escolaridade:

- () Ensino Fundamental Completo
- () Ensino Fundamental Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Superior completo
- () Superior Incompleto
- () Especialização

1.4 Quantos filhos você tem?

1.5 Qual é a idade do seu (sua) filho(a) que frequenta o AEE e o sexo?

Idade:
() Entre 7 e 10 anos
() Entre 11 e 13 anos

Sexo:
() Masculino
() Feminino

2 VISÃO SOBRE O PROJETO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 Por qual motivo seu (sua) filho (a) está sendo acompanhado no AEE?

2.2 Seu (sua) filho (a) gosta de participar das aulas no AEE?

Sim Não Às vezes

2.3 Você conhece o Serviço AEE?

Sim Não Às vezes

2.4 Você acompanha o desenvolvimento de seu (sua) filho (a) no AEE?

Sim Não Parcialmente

2.4.1 Em caso positivo, como você faz o acompanhamento do desenvolvimento do seu filho?

2.5 O Serviço AEE tem ajudado no desenvolvimento de seu (sua) filho (a)?

Sim Não Parcialmente

2.6 Você sabe quais atividades seu filho participa no AEE?

Sim Não

2.6.1 Em caso positivo quais são estas atividades?

2.7 Como você avalia o AEE?

- a () Não conheço, não posso opinar.
 b () Avalio como um bom Projeto.
 c () O Projeto é regular e precisa melhorar.

2.8 Você participa das reuniões de pais na escola?

Sim Não Às vezes

2.8.1 Caso não participe, qual é o motivo?

a () Importante, mas não tenho tempo para participar.

b () São demoradas.

c () Não discute o que realmente necessita.

d () Não percebo nenhuma importância nestas reuniões.

e () Outro motivo. Qual?

2.9 Além das reuniões, você participa da vida escolar de seu (sua) filho (a) de outras formas?

Sim Não Às vezes

2.9.1 Em caso positivo; como você participa?

2.10 A escola já realizou reuniões para conversar sobre o AEE?

Sim Não

3 VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA O AEE?

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE B - Questionário aplicado à equipe pedagógica da EEMMV

Prezados Supervisora Pedagógica e Professores,

Estamos desenvolvendo na Universidade de Uberaba uma pesquisa referente ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, no curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

Gostaríamos de conhecer o que você pensa sobre o AEE.

Contamos com a sua participação e agradecemos.

Atenciosamente,

Washington Luís de Deus

QUESTIONÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

1.2 Nível de Escolaridade:

() Superior. Graduação: _____

() Pós Graduação: Curso: _____

Instituição: _____

1.3 Quanto tempo você atua na Educação Básica?

() Menos de 4 anos

() Entre 4 e 8 anos

() entre 8 e 12 anos

() mais de 12 anos

1.4 Há quanto tempo você trabalha na E. E. Maria Moreira de Vasconcelos?

() Menos de 4 anos

() Entre 4 e 8 anos

() entre 8 e 12 anos

() mais de 12 anos

1.5 Na escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, você trabalha com qual função?

() Como Supervisor Pedagógico

() Como Professor (a) Pedagógico

() Como Professor (a) do AEE

2 VISÃO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 Qual importância você atribui ao AEE?

2.2 Como você percebe o relacionamento do professor do AEE com os professores das salas regulares?

2.3 Na escola em que você trabalha, qual é o perfil ou as quais são as características e/ou deficiências que se constituem em razões para a criança ser encaminhada ao AEE?

1.5 De que forma o AEE tem sido percebido pelos pais de alunos e pela comunidade escolar?

2.5 Como você percebe a relação família e escola?

2.6 A escola cria ou fortalece ambientes que favoreçam a participação família/e/ou responsável na vida escolar dos seus filhos? Justifique sua resposta.

2.7 Como você avalia o trabalho do AEE?

2.8 Você observa evolução no desenvolvimento dos alunos que integram o AEE?

2.9 O que você pensa que pode ser aprimorado no AEE?

Obrigado por sua participação!

APÊNCICE C - Organização de dados dos questionários transcrição literal das respostas fornecidas pelas famílias dos alunos que frequentam o AEE da EEMMV

Quadro 7 - Motivo pelo qual o filho está sendo acompanhado no AEE

2.1 Por qual motivo seu (sua) filho (a) está sendo acompanhado no AEE?	
Transcrição literal	Categorização
F1 - "Para estimular o aluno que possui dificuldade na aprendizagem."	- Relacionado a dificuldade no processo de aprendizagem.
F 2 - "Porque ela precisa."	- Relacionado a necessidade.
F 3 - "por ele e especial. SD."	- Relacionado a Síndrome de Down.
F 4 - "porque Ele precisa mais de aprender."	- Relacionado a dificuldade de concentração.
F 5 - "Dificuldade de concentração e reter e guardar informação."	- Relacionado a dificuldade de reter a informação.
F 6 - "Dificuldade no aprendizado."	- Relacionado a não correspondência idade/desempenho.
F 7 - "Idade cronológica difere da idade biológica – grande déficit de atenção."	- Relacionado ao déficit de atenção.
F 8 - "Para um acompanhamento Educacional Especializado aprendizado."	- Relacionado a inquietude.
F 9 - "inquieto, atenção."	- Relacionado a pedido médico.
F 10 - "por pedido médico."	- Relacionado a dificuldade na alfabetização.
F 11 - "dificuldades com a alfabetização."	- Relacionado a dificuldade de memorização.
F 12 - "Aprendizagem – leitura – escrita Não consegue memorizar."	- Relacionado ao baixo desempenho escolar.
F 13 - "Dificuldade no processo ensino – aprendizagem."	- Relacionado a ser filho adotivo.
F 14 - "Por mal desempenho na escola."	
F 15 - "Dificuldades aprendizado"	
F 16 - "Filha adotiva – Aprendizagem"	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 8 - Como os pais acompanham o desenvolvimento do filho

2.4.1 Como você faz o acompanhamento do desenvolvimento do seu filho?	
Transcrição literal	Categorização
F 1 - "Com conversas com o monitor."	- Relacionamento a incentivo a frequência do filho.
F 3 - "incentiva a não faltar"	- Relacionamento a presença na escola.
F 4 - "Sim"	- Relacionado as observações que não respondem à questão apresentada.
F 5 - "Sempre pergunto a ele como foi, se ele gostou, observo suas atitudes e relato a seu professor".	- Relacionado ao diálogo com a escola, monitor, o professor, o diretor
F 6 - Em conversa com professores, diretores."	- Relacionado a participação em encontros na escola.
F 7 - "particpei de algumas atividades, acompanho diariamente suas atividades fora do AEE"	- Relacionado ao não acompanhamento por falta de tempo.
F 8 - "Levando para participar do atendimento"	- Relacionado ao acompanhamento das tarefas escolares.
F 9 - "acompanhando de perto as atividades que era passada para realizar em casa."	
F 10 - "indo na escola e conversando com o professor"	
F 11 - "Ele vem apresentando melhoras"	
F 12 - "Não tenho tempo."	
F 13 - "A conquista obtida pela criança (por exemplo o desejo pela leitura)."	
F 15 - "procuro saber do seu desenvolvimento na escola, procuro participar"	
F 16 - "Deveres para casa."	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 9 - Atividades nas quais o filho participa no AEE

2.6.1 Quais são estas atividades?	
Transcrição literal	Categorização
F 1 - "Computadores e brinquedos pedagógicos"	- Relacionado a jogos.
F 3 - "conhecer as letras as cores a ordem"	- Relacionados a atividades no computador.
F 6 - "Computador e brinquedos pedagógicos"	- Relacionado a brinquedos pedagógicos.
F 7 - "jogos pedagógicos"	- Relacionado a conceitos linguísticos e matemáticos.
F 8 - "São várias atividades"	- Relacionado a brincadeiras.
F 9 - "Leitura, escrita, computador, jogos pedagógicos."	
F 10 - "Jogos pedagógicos"	
F 11 - "Ler e escrever"	
F 13 - "A forma diferenciada no aprendizado e a aplicação de material concreto, incentivando a criança no processo de aprendizagem."	
F 15 - "leitura, brincadeiras positivas, aulas pelo computador, aprendizado com números."	
F 16 - "Jogos, acompanha dever de casa, computador, etc."	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 102 - De que modo os pais participam da vida escolar dos filhos

2.9.1 Como você participa?	
Transcrição literal	Categorização
F 1 - “Na ajuda com tarefas para casa”	- Relacionado ao diálogo sobre a escola com o filho.
F 3 - “fanfarra dia das mães festa junina desfiles”	- Relacionado a presença nos eventos da escola.
F 5 - “Observo seus caderno, converso com ele sobre a importância dos estudos”	- Relacionado a participação em reuniões.
F 6 - “Ajudando nas tarefas escolares e acompanhando seu desenvolvimento.”	- Relacionado a busca de métodos para ensinar.
F 7 - “frequenta reuniões – procura métodos e modos para ajudar”	- Relacionado ao diálogo com o professor.
F 8 - “Sim. Ajudando nas tarefas de casa.”	- Relacionado a auxílio nas tarefas para casa.
F 9 - “Dança, quermecia, fanfarra e comemorações mães e pais.”	- Relacionado a verificação dos cadernos.
F 10 - “indo na escola conversando com o professor.”	
F 11 - “Sempre de olho nos cadernos e perguntando como foi a aula e se tem dever de casa”	
F 12 – “a mãe ia sempre mas está custodiada”	
F 13 - “Acompanhamento do processo de aprendizagem, as atividades propostas pelo regente da turma.”	
F 15 - “procuro ir as aulas, participar do desenvolvimento, saber dos professores sobre comportamento”	
F 16 - “Colegiado – festas – fanfarra”	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 11 - Sugestões dos pais para o AEE

3 Você tem alguma sugestão para o AEE?	
Transcrição literal	Categorização
F 1 - "Poderia ter mais horários durante a semana."	- Relacionado a ausência de sugestões.
F 2 - "Não"	- Relacionado a avaliação positiva do AEE.
F 3 - "mais vezes de atendimento mais informações sobre as dificuldades."	- Relacionado a necessidade de mais reuniões.
F 7 - "Este trabalho deveria ser disponibilizado a todas as escolas e não sofrer fragmentações, como sofreu com o afastamento do professor Washington."	- Relacionado a necessidade de mais informações sobre o desenvolvimento. - Relacionado a necessidade de orientações em como ajudar em casa.
F 8 - "Que continue assim, com este projeto para ajudar os alunos no atendimento especializado."	- Relacionado com a necessidade de oferta do AEE em outras escolas.
F 9 - "Mais reuniões, mais informações do comprometimento e a dificuldade e como ajudar em casa."	- Relacionado a insatisfação pelo afastamento do professor. - Relacionado a recursos didáticos.
F 11 - "não pra mim estar bom"	- Relacionado a necessidade de maior disponibilidade de profissionais.
F 13 - "Maior disponibilidade de profissionais para que as crianças possam adquirir mais aprendizado"	- Relacionados a necessidades de interação.
F 14 - "mas tecnologia, mas interatividade, jogos pedagógicos."	- Relacionado a ampliação de carga horária.
F 15 - "Sugiro mais trabalho com leitura."	- Relacionado a realização de mais trabalhos com a leitura.
F 16 - "Material pedagógico – mais participações, acompanhamento do serviço."	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNCICE D - Organização de dados dos questionários transcrição literal das respostas fornecidas pela EP da EEMMV

Quadro 12 - Importância atribuída pelos profissionais da escola ao AEE

2.1 Qual importância você atribui ao AEE?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “É um trabalho importante no processo inclusivo, no qual o aluno com deficiência (necessidades educativas) encontra condições necessárias para o seu desenvolvimento.”</p> <p>EP 2 - “O atendimento educacional especializado tem como função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.”</p> <p>EP 3 - “É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos.”</p> <p>EP 4 - “Escola inclusiva e oportunidade de melhorar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais.”</p> <p>EP 5 - “Muito importante para o desenvolvimento dos alunos que precisa do serviço, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.”</p> <p>EP 6 - “O AEE é um apoio para o professor regente de sala. Para o aluno que necessita do atendimento especializado.”</p> <p>EP 7 - “O Atendimento Educacional Especializado promove as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos, no Ensino Regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado a importância do AEE. - Relacionado ao auxílio ao aluno. - Relacionado ao desenvolvimento de habilidades. - Relacionado a possibilidade de trabalho individualizado / número de alunos. - Relacionado ao processo inclusivo do aluno com deficiência. - Relacionado a condições necessárias para o trabalho com aluno com deficiência, aluno, com necessidades específicas. -Relacionado a participação e inclusão dos alunos. - Relacionado ao respeito aos ritmos de aprendizagem. - Relacionado a apoio ao professor. - Relacionado a melhorar aprendizagem dos alunos com necessidades. - Relacionado aos ritmos de aprendizagem. - Relacionado a apoio para o professor.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 13 - Como a equipe pedagógica identifica a relação entre o professor do AEE e os professores das salas regulares

2.2 Como você percebe o relacionamento do professor do AEE com os professores das salas regulares?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “O professor estabelece uma articulação muito boa com os professores dos S. R., interagindo sempre e promovendo a participação dos professores das salas regulares.”</p> <p>EP 2 - “Docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais se unem para desenvolver estratégias a partir de interesses de crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem.”</p> <p>EP 3 - “Através de articulação entre professor de AEE e o professor de sala regular, para que assim haja verdadeiro desenvolvimento e inclusão do aluno.”</p> <p>EP 4 - “Ótimo. É atencioso às solicitações dos Professores das salas regulares.”</p> <p>EP 5- “Através de parcerias e troca de informações que ajuda no desenvolvimento dos alunos atendidos.”</p> <p>EP 6 - “Troca de experiência. Ajuda e apoio ao professor.”</p> <p>EP 7 - “A união do professor do Ensino Regular e AEE, se unem, para a concretização do processo de inclusão escolar.”</p>	<p>- Relacionado a necessidade de união para efetividade da inclusão.</p> <p>- Relacionado a articulação positiva entre os professores (AEE e Regular).</p> <p>- Relacionado a parceria para o desenvolvimento de estratégias de acordo com o interesse e necessidades dos alunos.</p> <p>- Relacionados a teoria de experiências.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 14 - Perfil, características e/ou deficiências que se constituem em razões para o aluno ser encaminhado ao AEE

2.3 Na escola em que você trabalha, qual é o perfil ou as quais são as características e/ou deficiências que se constituem em razões para o aluno ser encaminhado ao AEE?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “Deficiência Intelectual, Síndrome de Down Déficit de Atenção, etc.”</p> <p>EP 2 - “O professor do AEE, juntamente com o orientador e o supervisor escolar, podem elaborar um parecer descritivo, a partir destes testes, que avaliem o domínio desses aluno e áreas de domínio motor, lógico, considerando habilidades e competências”</p> <p>EP 3 - “Deficiência intelectual, Déficit de aprendizagem.”</p> <p>EP 4 - “Alunos com necessidades educacionais especiais: Síndrome Dow, transtornos.”</p> <p>EP 5 - “Geralmente são atendidos, alunos com deficiência intelectual e múltipla, deficiência de aprendizagem e síndrome de Down.”</p> <p>EP 6 - “Que ele tenha algum transtorno intelectual ou alguma deficiência que comprometa na sala da aula”</p> <p>EP 7 - “Os professores juntamente com supervisores escolar elaboram um pareceres descritivos que avaliam os alunos. Síndrome de Down, autista, entre outros.”</p>	<p>- Relacionado a Síndrome de Down.</p> <p>- Relacionado a Transtornos a deficiência intelectual e múltipla.</p> <p>- Relacionado ao processo de avaliação para encaminhamento do aluno.</p> <p>- Relacionado a déficit de atenção.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 153 - Aspectos do AEE identificados pelos pais de alunos e pela comunidade escolar

2.4 De que forma o AEE tem sido percebido pelos pais de alunos e pela comunidade escolar?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “Existe muita falta de compreensão e apoio por parte dos pais.”</p> <p>EP 2 - “O AEE visa melhorar o desenvolvimento educacional de crianças com necessidades diversificadas e consideradas especiais pelo fato de ter alguma limitação no que diz respeito a esta inserida numa sala de aula.”</p> <p>EP 3 - “De forma positiva, pois é mais um recurso para auxiliar o aluno.”</p> <p>EP 4 - “Importante. Os pais procuram para ajudar nas dificuldades de seus filhos.”</p> <p>EP5 - “Muito bom, com resultados satisfatórios.”</p> <p>EP6 - “Ele é bem reconhecido pelos pais”</p> <p>EP7 - “Atualmente as famílias passam por um processo de aceitação maior pelo Atendimento Educacional Especializado.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado a aceitação das famílias pelo AEE. - Relacionado a falta de compreensão e apoio dos pais. - Relacionado a observação que não responde à questão apresentada. - Relacionado como um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem. - Relacionado a resultado satisfatório.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 16 - De que modo a relação família/escola é vista pela equipe pedagógica

2.5 Como você percebe a relação família e escola?	
Transcrição literal	Categorização
EP 1 - “De modo geral, a participação é pouca, porém, os que participam dessa relação, interagem e ajudam bastante no processo de aprendizagem dos alunos.”	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado a avaliação positiva. - Relacionado a participação insuficiente dos pais.
EP 2 - “O interesse pela vida escolar dos filhos é parte fundamental em seu processo de aprendizagem. Ao perceber que pais e família se interessam por seus estudos e por suas experiências a criança sente-se valorizada, desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima.”	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado a uma avaliação positiva, para auxiliar o aluno. - Relacionado a busca de participação dos pais pela escola. - Relacionado a avaliação insatisfatória. - Relacionado a falta de comprometimento dos pais junto à escola.
EP 3 - “Um pouco distante, mesmo com os esforços que a escola faz para fortalecer essa relação.”	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado ao distanciamento pais e escola.
EP 4 - “Boa. Uma maioria participam pouco, uma minoria que participam muito, mas a escola vai ao encontro, quando não participam e necessita dos pais.”	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionado a necessidade de a escola buscar aproximação com os pais. - Relacionado a qualidade de participação dos pais que são presentes. - Relacionado à não participação dos pais em sua maioria.
EP 5 - “Está longe de ser o que a escola espera, somente alguns pais se comprometem a estar lado a lado da escola.”	
EP 6 - “Falta interação com os pais”	
EP 7 - “A relação dos familiares e comunidade escolar, geralmente é satisfatória.”	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 17 - Sobre a existência de ambientes que favoreçam a participação da família na vida escolar dos seus filhos

2.6 A escola cria ou fortalece ambientes que favoreçam a participação da família/e/ou responsável na vida escolar dos seus filhos? Justifique sua resposta.	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “Sim. São organizados vários eventos para toda a família no decorrer do ano, e também as reuniões são agendadas periodicamente.”</p> <p>EP 2 - “Todas as atividades que são propostas à família sempre são bem vindas, pois o que a escola e a família querem são momentos em que ambas possam trabalhar, e ajudar-se mutuamente.”</p> <p>EP 3 - “Sim, através de reuniões, apresentações, entrevistas com os pais.”</p> <p>EP 4 - “Sim. A escola promove eventos comemorativos e solicita a participação dos pais, reuniões de pais no final de bimestre.”</p> <p>EP 5 - “Sim, através de reuniões colhendo sugestões para a melhoria dessa relação família/escola e apresentações culturais através de datas comemorativas.”</p> <p>EP 6 - “Há uma tentativa de aproximação da parte da escola, faltando maior interesse dos pais”</p> <p>EP 7 - “As atividades propostas pela escola, geralmente favorece a participação dos pais ou responsável.”</p>	<p>- Relacionado ao reconhecimento que a escola favorece a participação da família.</p> <p>- Relacionado a realização de reuniões e eventos.</p> <p>- Relacionado ao acolhimento da família.</p> <p>- Relacionado a falta de interesse dos pais.</p> <p>- Relacionado a escuta da família pela escola.</p> <p>- Relacionado a necessidade de mudança da escola para aproximar os pais.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 18 - Avaliação do trabalho realizado no AEE pela equipe pedagógica

2.7 Como você avalia o trabalho do AEE?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 – “É um ótimo trabalho, onde dá ao aluno seu direito de uma aprendizagem diferenciada e adequada a sua necessidade.”</p> <p>EP 2 – “O atendimento do AEE funciona como um recurso de vital importância para a Inclusão Escolar de pessoas com deficiência. São muitas as possibilidades de abordagem para a estruturação do AEE. E geralmente, cada escola desenvolve uma proposta de trabalho diferente.”</p> <p>EP 3 – “Ele é fundamental para a organização e adaptações que devem ocorrer no âmbito escolar. Para melhorar o atendimento dos alunos inseridos na escola.”</p> <p>EP 4 – “Ótimo! Atende com horários organizados de segunda a sexta-feira e com materiais adequados.”</p> <p>EP 5 – “Comprometido ao aluno, a sala oferece equipamentos e recursos especializados para melhor atender seus alunos.”</p> <p>EP 6 – “É um suporte que ajuda os professores.”</p> <p>EP 7 – “O AEE, é um recurso de vital importância para a inclusão escolar.”</p>	<p>- Relacionado suporte aos professores.</p> <p>- Relacionado a boa qualidade de recursos.</p> <p>- Relacionado a boa competência do professor.</p> <p>- Relacionado a importância no processo da inclusão.</p> <p>- Relacionado ao processo de inclusão escolar.</p> <p>- Relacionado as diferentes propostas oferecidas pela escola.</p> <p>- Relacionado ao direito a uma aprendizagem diferenciada.</p> <p>- Relacionado a uma adequada organização do trabalho.</p> <p>- Relacionado aos recursos pedagógicos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 19 - Identificação pela equipe pedagógica, da evolução no desenvolvimento dos alunos que integram o AEE

2.8 Você observa evolução no desenvolvimento dos alunos que integram o AEE?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 1 - “Sim, eles interagem melhor dentro da sala regular e são mais confiantes, seguros, e melhoram a auto-estima.”</p> <p>EP 2 - “Sim! A educação está fundamentada em um paradigma educacional formado a partir de da concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade, e diferença como valores indissociáveis que avança em relação a ideia de equidade formal da exclusão dentro e fora da escola.”</p> <p>EP 3 - “Sim, no desenvolvimento cognitivo, leitura, aprendizagem e comportamento.”</p> <p>EP 4 - “Sim. Aos poucos vão evoluindo na aprendizagem, além da autoestima e sentem incluídos.”</p> <p>EP 5 - “Sim, é notável a evolução dos alunos que frequentam o serviço do AEE.”</p> <p>EP 6 - “Alguns alunos conseguem uma evolução razoável.”</p> <p>EP 7 - “Sim. Houve um avanço significativo no desenvolvimento e também equidade dentro e fora da escola.”</p>	<p>- Relacionado a uma evolução razoável.</p> <p>- Relacionado a percepção de desenvolvimento.</p> <p>- Relacionado ao desenvolvimento cognitivo.</p> <p>- Relacionado ao desenvolvimento afetivo.</p> <p>- Relaciona com interações sociais, autoconfiança e sua aprendizagem.</p> <p>- Relacionado a inclusão do aluno.</p> <p>- Relacionado a frequência do aluno como condição para o seu desenvolvimento.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 20 - Sugestões de aprimoramentos para o AEE pela equipe pedagógica

2.9 O que você pensa que pode ser aprimorado no AEE?	
Transcrição literal	Categorização
<p>EP 2 - “A sala do AEE deve ser estruturada com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos, fornecido pelo Ministério da Educação ao gestor estadual e também municipal para possibilitar a oferta do AEE na unidade escolar que são de responsabilidade das Secretarias de Educação apoiar as escolas, no que diz respeito à manutenção de todo Material.”</p> <p>EP 4- “Adquirir equipamentos específicos, internet funcionando durante todo o ano letivo, sala exclusiva do AEE.”</p> <p>EP 5 - “Ser oferecido aos professores cursos para seu aperfeiçoamento e melhorar o acesso dos alunos à escola que oferece o atendimento”</p> <p>EP 6 - “Maior envolvimento dos pais e compromisso.”</p> <p>EP 7 - “Mais espaço físico, mobiliários e materiais pedagógicos.”</p>	<p>- Relacionado ao compromisso dos pais.</p> <p>- Relacionado a necessidade de integração do professor regente com o professor do AEE.</p> <p>- Relacionado com a manutenção da estrutura física, mobiliários e equipamentos.</p> <p>- Relacionado com a necessidade de materiais didáticos e pedagógicos.</p> <p>- Relacionado a necessidade de internet.</p> <p>- Relacionado com o aperfeiçoamento de todos para atender às necessidades de seus alunos.</p> <p>- Relacionado a necessidade de oferta de cursos de formação aos professores.</p> <p>- Relacionado a melhoria de condição de acesso dos alunos à escola.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE E - Termo de autorização do campo de pesquisa



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Uberaba, 29 de outubro de 2018.

Prezada Sra. Luciana de Lima Jacó Fernandes
Diretora da Escola estadual Maria Moreira de Vasconcelos
Estrela do Sul/MG

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "O Atendimento Educacional Especializado - AEE na visão da equipe pedagógica e pais/e ou responsáveis de alunos do Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual em Estrela do Sul - MG.", sob a orientação da Professora Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire e com a participação da equipe pedagógica e dos pais/e ou responsáveis dos alunos matriculados ao Atendimento Educacional Especializado – AEE da Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as percepções da equipe pedagógica e dos pais de alunos em relação do Atendimento Educacional Especializado ofertado no Ensino Fundamental I desta escola. Serão aplicados dois questionários: um endereçado a supervisora pedagógica e professores e outro endereçado aos pais/e ou responsáveis pelos alunos que participam do Serviço AEE.

Informo que o referido projeto de pesquisa será submetido a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIUBE, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, relacionadas a pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

E. E. MARIA MOREIRA DE VASCONCELOS Ensino Fundamental - 1º ao 5º Ano - Tipologia R020A2 Decreto de Criação nº 42.845 de 21-08-2002 - Parecer nº 464/2002 - Autorização e Funcionamento Port. nº 2156/2002 Praça Dr. Argelino de Moraes nº 77 Fone: (34) 3843-1419 CEP 38.525-000 - Estrela do Sul - MG	 Washington Luís de Deus Pesquisador responsável
	PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO Autorizado (<input checked="" type="checkbox"/>) Não autorizado () Luciana de Lima Jacó Fernandes Diretora da Escola estadual Maria Moreira de Vasconcelos Estrela do Sul/MG

Luciana de Lima Jacó Fernandes
 Diretora DVI - Masp: 604100-8
 Nomeação MG 31/12/2015 Página 87

Carimbo:

Estrela do Sul/MG, 13 de novembro de 2018.

APÊNCICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE: 03687618.5.0000.5145

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na visão da equipe pedagógica e pais/e ou responsáveis de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Estrela do Sul - MG.”, conduzida pelos pesquisadores Professora Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire e Washington Luís de Deus.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as percepções da equipe pedagógica e de pais/e ou responsáveis de alunos em relação ao Atendimento Educacional Especializado ofertado na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos - Estrela do Sul/MG.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por colaborar na pesquisa e a qualquer momento, poderá desistir de participar. Sua recusa não lhe acarretará prejuízo de nenhuma espécie. Sua participação, que não é obrigatória, consistirá em responder um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Os benefícios desta pesquisa consistem em oferecer subsídios para o enriquecimento do Serviço AEE, bem como apontar reflexões acerca da relação família - escola.

Os riscos nesta pesquisa referem-se à perda da confidencialidade. A perda ou vazamento de informações será evitada mediante digitalização dos questionários, tão logo sejam respondidos, e seu posterior arquivamento por cinco anos após o término da pesquisa, em envelope lacrado, os quais estarão sob a guarda do pesquisador responsável. Após este período os dados serão destruídos

Os pesquisadores se comprometem a tornar público no meio acadêmico e científico os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação das pessoas que participarem desta pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, pedimos a gentileza de entrar em contato com os pesquisadores responsáveis: Prof.^a Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire, e-mail: coordenador.pedagogia@uniube.com.br, e com Washington Luís de Deus através do e-mail: washingtonluis.psi@gmail.com.br, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIUBE através do telefone (34) 3319-8959, e-mail: cep@uniube.br. UNIUBE – Universidade de Uberaba – Av. Nenê Sabino, 1801, Bloco - R, Setor Universitário, Campus Aeroporto, CEP 38055-500, Uberaba - MG.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine no final deste documento, que possui duas vias, sendo sua uma destas e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter entendido os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar como voluntário do projeto de pesquisa acima descrito.

Estrela do Sul/MG, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante

Washington Luís de Deus
Pesquisador responsável

ANEXO

ANEXO A – Relatório Circunstanciado SRE de Monte Carmelo-MG



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO
SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR
Avenida Quinze de Novembro, 440 – Boa Vista – Telefone 34-3842-5550
CEP 38.500-000 – Monte Carmelo – MG

1/1

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

Assunto: Solicitação de Pesquisa de Mestrado em Escola Estadual

Escola: E.E. Maria Moreira de Vasconcelos – Estrela do Sul

1. Histórico

No dia 05 de novembro de 2018, o estudante Washington Luís de Deus, vinculado à Universidade de Uberaba – UNIUBE, compareceu à Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo solicitando a autorização para realizar uma pesquisa de Mestrado, na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, situada no município de Estrela do Sul/MG. Solicitada pelo Superintendente, a Inspetora Escolar Juliana Nunes Davi de Souza, atendeu o estudante e analisou o Projeto de Pesquisa, Questionários a serem respondidos pelos pais de alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE e pelos professores e especialista da instituição de ensino estadual supracitada.

2. Mérito

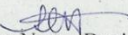
Tendo em vista que a UNIUBE possui convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a realização de estágios supervisionados, com vigência até 03/04/2021 e que o Projeto de Pesquisa em questão visa identificar boas práticas e sugerir ações assertivas em relação ao serviço prestado aos alunos no AEE, sugerimos a adoção das seguintes práticas ao se tratar de pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito de escolas estaduais:

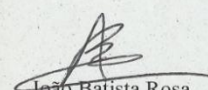
- a) Apesar do estudante da UNIUBE estar atualmente no quadro de pessoal do estabelecimento de ensino, alvo da pesquisa, este deverá se portar como pesquisador, sempre se reportando à Direção da instituição de ensino para quaisquer ações que pretenda desenvolver dentro da escola, obedecendo a devida hierarquia institucional;
- b) Os dados coletados devem ser utilizados exclusivamente para a pesquisa mencionada, obedecendo os preceitos de sigilo das informações e imparcialidade quanto à escolha dos participantes que irão responder aos questionários, dando credibilidade à pesquisa realizada;
- c) Sendo a Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, a única instituição escolar no município de Estrela do Sul a oferecer o AEE, sugerimos que para uma pesquisa futura sejam abarcadas outras escolas que ofereçam o serviço e que estejam sob a jurisdição da S.R.E. de Monte Carmelo, proporcionando subsídios para a análise e planejamento do atendimento como um todo na regional.

3. Considerações

Tendo por base o relatado acima, somos de Parecer Favorável à autorização para que o estudante Washington Luís de Deus, da UNIUBE, possa realizara a pesquisa sobre o AEE na Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos, localizada no município de Estrela do Sul.

Monte Carmelo, 18 de dezembro de 2018


Juliana Nunes Davi de Souza
ANE-Inspetor Escolar
Masp. 862.376-1


João Batista Rosa
Diretor DAD-7 – S.R.E. Monte Carmelo
Masp. 257.095-0

João Batista Rosa
Diretor DAD-7
Masp: 257.095-0 - SRE Monte Carmelo

ANEXO B – Parecer Circunstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Atendimento Educacional Especializado - AEE na visão da equipe pedagógica e dos pais/e ou responsáveis de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Estrela do Sul/MG.

Pesquisador: WASHINGTON LUIS DE DEUS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03687618.5.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.179.715

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação do protocolo da pesquisa intitulada "O Atendimento Educacional Especializado AEE na visão da equipe pedagógica e dos pais/e ou responsáveis de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Estrela do Sul/MG", sob a responsabilidade de Washington de Deus, tendo na equipe a Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire.

O protocolo foi apresentado em reunião do CEP, realizada em 10/12/2018, tendo sido considerado "Pendente", pelos seguintes motivos:

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

CEP: 38.055-500

E-mail: cep@uniube.br

Página 01 de 06

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer:

Recomendamos que:

- 1) as condições estabelecidas para a autorização da pesquisa sejam observadas ou, ao menos, justificada a não observância de algum item;
- 2) as medidas protetivas sejam explicitadas, pois não basta reconhecer os riscos.

Em resposta, às recomendações, os pesquisadores apresentaram um documento, a partir das considerações feitas pelo relator e pelo CEP, discriminando as providências tomadas em relação a cada uma delas. Destaca-se que solicitaram novamente a autorização para a realização da pesquisa da qual foi retirada a exigência de que a pesquisa fosse realizada em mais de uma escola. Explicitaram as medidas protetivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as percepções da equipe pedagógica e dos pais/e ou responsáveis em relação ao Serviço AEE ofertado aos alunos.

Objetivo Secundário:

- Identificar como Serviço AEE tem sido proposto na escola.
- Refletir acerca da integração família e escola no que se refere à concretização do Serviço de AEE.
- Identificar as expectativas das famílias em relação ao AEE.
- Oferecer subsídios para o enriquecimento do Serviço AEE na escola

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Segundo os pesquisadores:

"Nesta pesquisa identificamos como principal risco o ferimento o princípio da

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Página 02 de 06

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer:

confidencialidade. Para que esta situação não ocorra, todos os questionários preenchidos serão digitalizados e arquivados em pasta digital e somente poderão ser acessados mediante senha pessoal do pesquisador. Todos os dados coletados através dos questionários serão utilizados, única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

A perda de algum questionário respondido ou vazamento das informações em consequência de alguma outra situação serão evitados mediante digitalização dos questionários, tão logo

sejam respondidos, e seu posterior arquivamento por cinco anos, em envelope lacrado, os quais estarão sob a guarda do pesquisador responsável. Após este período os dados serão destruídos.

O anonimato será mantido pela preservação da identidade dos respondentes, e não serão divulgadas informações que permitam sua identificação."

BENEFÍCIOS

Os benefícios esperados referem-se à ampliação de reflexões da dinâmica do Serviço AEE, bem como acerca do relacionamento família e escola. Acreditamos que as reflexões se constituirão em subsídios importantes para o enriquecimento dos processos educativos referentes ao Serviço AEE.

Desse modo, avaliamos que os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e tem valor científico, abordando um tema que precisa ser pesquisado e discutido, pois, do ponto de vista legal, o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais está garantido, mas se faz necessário conhecer como eles se materializam no contexto da prática escolar.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Página 03 de 06

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do protocolo:

- 1) O PB com as informações básicas do projeto reformulado;
- 2) Nova autorização assinada pelo superintendente regional de ensino e pela inspetora escolar;
- 3) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- 4) O questionário para a equipe pedagógica - Supervisora e Professores;
- 5) O questionário para os pais;
- 6) O termo de autorização da escola, assinado pela diretora;
- 7) O termo de compromisso do pesquisador responsável;
- 8) A folha de rosto, devidamente preenchida e assinada.

Recomendações:

Não há, considerando que as existentes foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer que o protocolo seja considerado "Aprovado", salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 28 de fevereiro de 2019, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP da Uniube lembra o pesquisador responsável do compromisso com a resolução 466/12 e 510/16 inclusive no que se refere à necessidade do encaminhamento do relatório final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br Página 04 de 06

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1265093.pdf	01/01/2019 19:52:29		Aceito
Outros	TCLE_Modificdo.pdf	01/01/2019 19:49:23	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	Autorizacao_SRE_de_Monte_Carmelo_Modificado.pdf	01/01/2019 19:48:32	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	PROJETO_DE_PESQUISA_MODIFICA_DO.pdf	01/01/2019 19:34:57	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	Carta Resposta_ Pendencias Relaciona das_no_Parecer_Consubstanciado_do_CEP.pdf	01/01/2019 19:32:39	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_AO_CEP.pdf	27/11/2018 03:29:59	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoSREMC.docx	27/11/2018 02:42:00	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	27/11/2018 02:38:38	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	27/11/2018 02:38:08	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG **Município:** UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Página 05 de 06

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Outros	QuestionarioSupervisorProfessores.pdf	27/11/2018 02:37:26	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	QuestionarioPais.pdf	27/11/2018 02:36:37	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Outros	Escola.pdf	27/11/2018 02:33:46	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/11/2018 02:32:50	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR.pdf	27/11/2018 02:32:20	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/11/2018 02:25:44	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/11/2018 00:33:22	WASHINGTON LUIS DE DEUS	Aceito

]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 01 de Março de 2019

Assinado por:

Geraldo Thedei Junior

(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Página 06 de 06