

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA REDE MUNICIPAL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS STUDENTS IN A MUNICIPAL NETWORK AND THE TRAINING OF TEACHERS IN THEIR EDUCATIONAL SPECIALIZED SERVICE

Renata Andrea Fernandes Fantacini²

Tárcia Regina da Silveira Dias³

Resumo: Como parte do movimento de Educação Inclusiva, é possível constatar que houve uma expansão significativa no número das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto da escola comum, sendo questionadas as condições de ensino organizadas para esses alunos, pois elas, em geral, não atendem às suas especificidades. Com base nesse panorama, este estudo teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços educativos (classe comum e sala de recursos multifuncional) na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Como objetivos específicos, buscaram-se: mapear os alunos com necessidades educacionais especiais no município e caracterizar os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participaram da pesquisa todas as professoras que atuam na equipe de Atendimento Educacional Especializado do município. A coleta de dados foi realizada por pesquisa

1 Este trabalho foi elaborado a partir da dissertação de mestrado “*A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais*” apresentada ao PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto / SP – 2013, pela Prof^ª. Renata Andrea Fernandes Fantacini, tendo como orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Tárcia Regina da Silveira Dias.

2 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda; Docente e Tutora do Curso do Curso de Pedagogia Presencial e EAD e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro Universitário Claretiano de Batatais.

E-mail: refantacini@hotmail.com

3 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo; Professora/orientadora do PPGE Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

E-mail: trsdias@gmail.com

de documentos, aplicação de questionários a todos os professores do Atendimento Educacional Especializado para mapeamento dos alunos e entrevistas semiestruturadas para caracterizar os professores. A análise dos dados foi articulada com a fundamentação teórica a partir de estudos disponíveis na literatura da área. Os resultados mostraram que essa Rede Municipal de Ensino tem atendido de forma progressiva os alunos com NEE e se preocupado com a reorganização da escola comum para esse atendimento, implementando o AEE e disponibilizando profissionais com formação na área específica, o que atende às exigências legais. Concluiu-se, no entanto, que a formação não garante a realização de práticas inclusivas, sendo necessário investir sobre a formação profissional e conhecer como estão ocorrendo essas práticas. Espera-se que este estudo, como uma pequena amostra de uma experiência que está caminhando, possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com NEE.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais Reorganização Escolar.

Abstract: As part of the movement of Inclusive Education, it is clear that there has been a significant expansion in the number of enrollments of students with special educational needs (SEN) in the context of the common school, in spite of this the conditions of organized education related to these students are questioned because they generally do not satisfy their specifications. Based on this perspective, this study aimed to understand and reflect about the organization of inclusive education aiming the students with special educational needs in different educational spaces (regular classes and multifunctional resources rooms) in the municipal network of a small size in the state of São Paulo. Specific objectives were sought: mapping students with special educational needs in the city and characterize the teachers who are responsible for the Educational Service Specialist (ESA). The participants were all teachers who work in Specialized Education Services team of the city. Data collection was done by researching documents and collecting answers of questionnaires replied of all teachers in charge of the Educational Service Specialized mapping of students using a semi-structured research to characterize those teachers. Data analysis was combined with the

theoretical foundation studies available according to the literature of this area. The results showed that this municipal network has served progressively students with SEN and concerned with the reorganization of the common school for this attendance, implementing the ESA and providing professionals with training in the specific area according to the legal requirements. It was concluded, however, that training does not guarantee the realization of inclusive practices, it is necessary to invest on training and search how these practices are occurring. It is hoped that this study, as a small sample of an experience that is in course can contribute to the organization of how to teach students with SEN.

Keywords: Inclusion. Special Educational Needs. School Reorganization.

Introdução

Sabe-se que a educação brasileira vem se reorganizando em função do fortalecimento do movimento de educação inclusiva (MENDES, 2010; BRASIL, 2008a, 2008b; MANTOAN, 2006; CARVALHO, 2005). Como parte desse movimento, grupos historicamente excluídos passam a participar cada vez mais das escolas comuns e dos demais espaços educacionais. Ao longo da história, os alunos com necessidades educacionais especiais⁴ foram atendidos, predominantemente pelos serviços especializados, ficando impedidos, na maioria das situações, de frequentar os contextos comuns de ensino.

A educação inclusiva é compreendida como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001a, p. 39-40).

4 Neste estudo são considerados “alunos com necessidades educacionais especiais” aqueles com deficiências (auditiva, física, intelectual, visual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

De acordo com Prieto (2006, p.40) “o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. Segundo a autora, a ênfase deve estar na identificação de suas possibilidades, e as limitações devem servir como informações para a elaboração de planejamentos de ensino visando a construção de condições favoráveis à equiparação de oportunidades.

A inclusão, portanto, instala o questionamento das condições de ensino organizadas nas escolas comuns para todos os alunos, pois elas, geralmente, não correspondem às especificidades daqueles com necessidades especiais inseridos nas classes comuns.

Daí a importância de se mapear quem são os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos em uma determinada Rede Municipal de Ensino e conhecer quem são os professores responsáveis pelos seus atendimentos, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim considerando, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços educativos (classe comum e sala de recursos multifuncional) da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, sendo os objetivos específicos:

- Mapear os alunos com NEE que frequentam a rede municipal de ensino do município; e
- Caracterizar os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado no município.

Alguns estudos recentes descrevem os alunos com deficiências que frequentam a rede regular de ensino. Bitar (2006), Mendes (2010) e Simioni (2011) realizaram mapeamento geral para traçar o perfil da população de alunos com necessidades educacionais especiais em

alguns municípios e a representação das professoras, descritas por dados coletados por meio de entrevistas, transcritas e analisadas. Os resultados desses estudos indicam que os alunos ou estão distribuídos em várias unidades escolares ou que há relativamente poucos alunos com síndrome de Down na rede pública. Houve prevalência de alunos com deficiência intelectual e a maioria deles estava nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou em classes especiais (BITAR, 2006; SIMIONI, 2011). Mendes (2010), a partir das conclusões de seus estudos, pôde identificar alguns aspectos importantes para a formação de educadores, principalmente quanto a aperfeiçoar as práticas de inclusão, concluindo que não estavam acontecendo mudanças significativas nas escolas como proposto por este movimento.

Em vista desses argumentos, pode-se supor como Mendes (2010, p.35), que:

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Fundamentação teórica

Observa-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), adotada pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece que a educação inclusiva seja prioridade, trazendo consigo mudanças significativas: a oferta de vagas na educação básica, a valorização das diferenças e o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno. Portanto, a educação inclusiva requer transformações na escola, tais como:

Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos, etc. (SKLIAR, 2006, p.16).

Uma dessas mudanças pode ser notada nos resultados obtidos por meio do Censo Escolar 2011 (INEP, 2012), isto é, uma expansão significativa do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, de acordo com Mendes (2006, p. 397), eles “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Isso evidencia o pouco empenho do poder público com a questão, apesar do aparente esforço na defesa da educação inclusiva e da expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais.

Ainda de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares, realiza o Atendimento Educacional Especializado que foi regulamentando Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o qual implementa a Sala de Recursos Multifuncional, disponibiliza os serviços e os recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores.

Assim considerando, o presente estudo se situa na interface da Educação Especial e da educação comum⁵, pois pretende conhecer a organização do ensino para os alunos com NEE no contexto da educação

5 Esclarece-se que no presente artigo os termos educação/escola/classe comum e regular serão utilizados como sinônimos.

inclusiva, tendo como princípio os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Como principais focos de análise, Mendes (2010, p. 39) acredita que

Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não.

É oportuno destacar que a motivação deste estudo surge neste momento da história da educação no Brasil quando ainda não se testemunhou uma mudança no nível de investimento na organização da educação inclusiva. Para Mendes (2006, p. 399) “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c, p. 5):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Contudo, se essas mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais

especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições mínimas que necessitam para aprender. Atualmente, apesar de a escola garantir o acesso, não tem garantido a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa não favorecer o acesso ao conhecimento e aproveitamento acadêmico.

As políticas públicas brasileiras atuais (BRASIL, 2011) têm trazido benefícios aos excluídos e apontado que a inclusão começa a ocorrer de fato, quando os alunos com necessidades educacionais especiais passam a frequentar as mesmas salas de aula que os demais alunos, ou seja, essas políticas compartilham da ideia de que as classes regulares podem se constituir em importantes espaços educacionais inclusivos. Essa prática tem garantido, nos últimos anos, ganhos significativos, embora ainda sejam necessários investimentos consideráveis em infraestrutura, na contratação e na capacitação de profissionais.

A inclusão é:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001b, p. 39-40).

De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 25):

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país, coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como tradicionalmente a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito ao acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos.

Portanto, para o sucesso das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, é necessário que haja, em primeiro lugar, compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o que implica em entendimento de novos conceitos, capacitação de profissionais para novas práticas e, por fim, mudança de concepção de toda a sociedade a fim de compreender que cada aluno é único e que há limitações e estilos diferentes de aprendizagem, aspectos estes que trazem a necessidade, no mínimo, de uma escola mais acessível e capaz de promover a equiparação de oportunidades.

Percurso metodológico

Esta pesquisa foi elaborada dentro uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se mostra como o caminho ideal para um estudo como este, considerando a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas que a compõe (TRIVIÑOS, 1997).

Foi realizada em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 60 mil habitantes, no qual a política de educação inclusiva vem se fortalecendo nos últimos anos. Nesse município, os alunos com NEE estão sendo encaminhados progressivamente para diferentes espaços educacionais da rede regular de ensino, entre eles, para as classes comuns e recebendo apoio nas salas de recursos multifuncionais.

Visando à realização do mapeamento, serviram como fontes documentos provenientes da Secretaria da Educação do Município que possibilitaram identificar e quantificar todos os alunos com NEE que frequentam a rede municipal. Participaram, também, todos os docentes que atendem esses alunos no AEE.

Para conhecer o tipo de NEE e o total das mesmas foram consultadas a Secretária da Educação do Município, a Coordenadora de Educação Especial e Professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Esses participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e, concomitantemente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética para avaliação e, neste caso, aprovação.

Na pesquisa de campo, cada professora foi consultada a respeito da inclusão, isto é, se havia ou não alunos com NEE em cada escola e, quando havia, a professora responsável pelo AEE da mesma foi entrevistada.

Cada professora membro da equipe de AEE do município também respondeu a um questionário, adaptado de Mendes (2010), individualmente, preenchido manualmente ou digitado e enviado por e-mail.

Esses instrumentos permitiram recolher dados dos alunos com necessidades educacionais especiais por escola e da professora responsável pelo AEE de cada escola, identificando, quantificando e qualificando quem são as profissionais que realizam o AEE neste município e qual o perfil das mesmas.

Após a coleta de dados, ou seja, após o mapeamento por escola municipal finalizado, os dados foram organizados e tabulados, compreendendo: total de alunos com NEE na rede municipal, e por escola, sexo, idade, diagnóstico, origem, data de ingresso no AEE, série atual, entre outros.

Também se caracterizaram quem são as profissionais que realizam o AEE, ou seja, modalidades em que atuam, níveis atendidos, tipo de atendimento, idade, formação inicial e continuada, tempo de atuação (experiência) e carga horária das mesmas.

Resultados e discussão

Foi possível conhecer a rede de ensino do município estudado e observou-se que os alunos frequentam essa rede mediante a apresentação de um laudo médico, avaliação feita, na maioria das vezes, pela APAE local. E, de acordo com o Plano de Atuação Municipal (2012), para o ingresso

na sala de recursos, o aluno deverá frequentar o ensino regular e ter sido submetido à avaliação multidisciplinar. (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2012, p.8).

Nesse município estudado todo aluno que apresente diagnóstico (com laudo médico) é automaticamente cadastrado via sistema de cadastro único de alunos do estado de São Paulo - PRODESP⁶ e recebe o AEE.

O AEE foi implementado e disponibilizado nas escolas municipais a partir de 2009, estando de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica (BRASIL, 2008b). Para o professor atuar no AEE, nas **Salas de Recursos Multifuncionais**, disponibilizando atendimentos, orientações e apoio ao professor da classe comum, serviços de itinerância, formação e reuniões para acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido, ele “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada”, como dispõe Brasil (2008b, p. 4).

Vale ressaltar que uma das exigências da Secretária de Educação do município para o professor da sala de recursos multifuncional é a dedicação exclusiva de 40 horas semanais, ou seja, período integral na escola de oito horas todos os dias da semana, visando o oferecimento de um suporte efetivo.

Na Rede Municipal de Educação do município pesquisado, o acompanhamento do AEE encontra-se a cargo da Coordenação de Educação Especial, setor da Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pelo cumprimento e/ou elaboração de políticas e implementação de diretrizes pedagógicas em Educação Inclusiva. Entre

6 Empresa de informática do Governo do Estado de São Paulo, a Prodesp desenvolve e implementa, para os diferentes órgãos estaduais, soluções de governo eletrônico voltadas para a melhoria de processos operacionais, da gestão do Estado e do atendimento ao cidadão. Atuando tanto no Executivo, como no Legislativo e Judiciário, a Prodesp desenvolve e integra sistemas em diferentes plataformas, oferece soluções via Internet, serviços de data center, consultoria, assessoria e suporte técnico, elaboração de projeto e instalação de redes e treinamento.

suas ações está a formação continuada dos docentes que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais ou que atuam na equipe de suporte de AEE, como sala de recursos, ensino itinerante e professor e estagiárias de apoio.

Entende-se por formação continuada “a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância)” (BRASIL, 1999b, p.19).

A Coordenação de Educação Especial atua diretamente em todas as escolas da rede via professoras especializadas em Educação Especial e/ou AEE, professora e estagiárias de apoio.

O município conta com 12 professoras concursadas, habilitadas e/ou especializadas em Educação Especial. Cada uma delas é responsável pelo grupo de professores da escola em que atua, sendo encarregada do atendimento na sala de recursos e do acompanhamento do professor de apoio e, entre outras funções, da condução e dos encaminhamentos à Educação Especial.

A Coordenação de Educação Especial é responsável pelo acompanhamento, estudos e devolutivas de casos avaliados; funcionamento das salas de recursos; acompanhamento dos atendimentos clínicos; acompanhamento das parcerias com a APAE e unidade básica de saúde; orientação às estagiárias de apoio, aos cuidadores, aos gestores, professores, famílias; captação de recursos materiais, de acessibilidade e adaptados; formação continuada; e busca de parcerias Educação-Saúde-Assistência Social. Essa coordenação é também, por meio dos membros de sua equipe, responsável pela seleção, orientação às estagiárias de apoio e formação continuada dos professores e estagiárias de apoio e da sala de recursos.

Como é possível observar, todas as questões relacionadas ao AEE na Rede Municipal estão subordinadas à Coordenação de Educação

Especial, sendo importante destacar que a Rede Municipal de Educação aloca quinzenalmente cinco horas/aula (meio período) dedicadas a reuniões de estudos realizadas pelo grupo de AEE e dirigidas pela Coordenação de Educação Especial.

Além disso, é importante informar que, aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede, a Secretaria Municipal de Educação oferece o AEE em sala de recursos multifuncional, como também os encaminha a órgãos competentes para acompanhamento clínico, como, por exemplo, para a APAE e Associação voltada para o atendimento do deficiente físico. Nestas instituições, as pessoas com deficiência, dependendo da avaliação, recebem atendimento em fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. As escolas e creches municipais também têm parceria com o setor da saúde, sendo conveniadas aos postos de saúde locais, onde, os alunos que necessitam, recebem atendimento psicológico, médico e neurológico.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado⁷, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (ALVES, 2006, p.14).

7 O professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial. Ver artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001.

Além da sala de recursos multifuncional mencionada, outros atendimentos são oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam classes regulares, ou seja, o **ensino itinerante**, os **professores de apoio e estagiárias de apoio**.

Para o serviço de itinerância será utilizada a seguinte definição:

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (BRASIL, 2001b, p.50).

Consta que o trabalho do professor itinerante deve ser realizado em parceria ao do professor regente das classes regulares, visitadas semanalmente, a fim de orientar a prática pedagógica e esclarecer a escola e seus professores quanto ao funcionamento do processo de inclusão. O trabalho da professora e estagiárias de apoio acontece diariamente junto ao aluno em sala de aula comum, sempre em colaboração com o professor regente.

No que diz respeito aos alunos com deficiência visual (cegos e/ou baixa visão), estes se encontram, em sua maioria, matriculados nas escolas comuns e recebendo Atendimento Educacional Especializado por meio de **ensino itinerante** e/ou em uma **sala de recursos especializada em Deficiência Visual** (cegos e/ou baixa visão), de uma escola do município, em período contrário ao das aulas que frequentam no ensino regular.

Dentro dessa estrutura, obteve-se a distribuição dos alunos com NEE por escola e em toda rede municipal do município em questão, indicando quais as necessidades educacionais especiais (mapeamento). Segue disposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição geral dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos no AEE da Rede Municipal do Município estudado (2012)

UE *	Total de Alunos	Total de Alunos com NEE	Deficiências					TGD	Altas Habilidades / Superdotação	Diagnóstico em Aberto	Porcentagem por escola em relação ao total de alunos	Nível de Escolaridade **
			Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Visual	Deficiências Múltiplas					
EF1	689	29	-	-	29	-	-	-	-	-	4,2%	EF1
EF2	345	12	-	-	2	10	-	-	-	-	3,4%	EI e EF1
EF3	313	9	-	1	7	-	-	1	-	-	2,8%	EF1
EF4	521	36	-	3	20	-	8	2	1	2	6,9%	EI - EF1 EJA
EF5	408	23	-	-	23	-	-	-	-	-	5,6%	EI - EF1
EF6	740	37	-	2	35	-	-	-	-	-	5%	EF - 1 e 2
EF7	382	14	-	-	13	-	-	-	1	-	3,6%	EF 1 e EJA
EI 1	178	6	-	1	-	-	-	-	-	5	3,3%	EI
EI 2	179	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
EI 3	120	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
C1	36	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
C2	104	3	-	-	-	-	-	-	-	3	2,8%	EI
C3	48	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
C4	59	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
C5	126	3	-	-	-	-	-	1	-	2	2,3%	EI
C6	175	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
C7	68	3	-	-	-	-	-	-	-	3	4,4%	EI
C8	58	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	EI
Total	4549	175	0	7	129	10	8	4	2	15		
%		100%	0%	4%	73,7%	5,7%	4,5%	2,2%	1,14%	8,5%		

* UE = Unidade Escolar, sendo utilizado EF = Ensino Fundamental, EI= Educação Infantil e C = Creche.

** Nível de Escolaridade, sendo utilizado EI = Educação Infantil (Creche e/ou Pré-escola), EF= Ensino Fundamental (Ciclo 1 e/ou Ciclo 2) e EJA = Educação de Jovens e Adultos (Ciclo 1 e Ciclo 2).

Pela tabela, o município em questão tem atendido 175 alunos com necessidades educacionais especiais estando assim caracterizados: sete alunos com deficiência física; 129 alunos com deficiência intelectual; 10 alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão); oito alunos com deficiência múltipla; quatro alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); dois alunos com Altas Habilidades/Superdotação e 15 com diagnóstico em aberto e/ou aguardando resultado de avaliação.

Os dados deixam claro que há um alto número de atendimento de alunos com deficiência intelectual, ou seja, dos 175 alunos (100%) identificados, 129 alunos (73,7%) foram apontados com deficiência intelectual, ou seja, os maiores números de alunos identificados pelos professores de AEE foram os com deficiência intelectual (129) e deficiência visual (10), uma diferença relativamente muito grande e que está de acordo com os dados encontrados por Bitar (2006). Aqui, contudo, ao contrário de Bitar (2006), essa diferença não pode ser atribuída à subjetividade do diagnóstico atribuído pela equipe educacional, pois todos os alunos nesse município passam por equipe médica que os diagnostica e os encaminha para a rede municipal.

Os alunos com deficiência física (sete), múltipla (oito), TGD (quatro) e altas habilidades (dois), são relativamente poucos, dados que também estão de acordo com o estudo de Bitar (2006), realizado na mesma região do Estado.

Esses alunos se encontram, em sua maioria, matriculados nas escolas comuns e recebendo **Atendimento Educacional Especializado** por meio de **Ensino Itinerante** e/ou em **Salas de Recursos** de escolas do município, em período contrário das aulas que frequentam no ensino regular.

Os alunos surdos não aparecem na tabela porque são atendidos na sala de recursos multifuncional (no momento funcionando em uma escola estadual da rede), de acordo com a proposta de escola pólo, como sugerido por Claudio, Dias, Pedroso (2006).

O termo “escola pólo” é aqui utilizado para caracterizar a instituição, que na inclusão, se especializa em atender a uma necessidade educacional específica, de maneira a favorecer a organização escolar de um município

para implementar as mudanças necessárias; para evitar o isolamento de alunos pertencentes a um grupo minoritário e a facilitar interlocução nessa comunidade. No caso do presente estudo, refere-se a uma escola estadual que centraliza todo o atendimento a surdos na rede estadual de um município. (CLAUDIO, DIAS, PEDROSO, 2006, p. 82-83).

Dando continuidade à análise dos dados, elaborou-se a Tabela 2, indicando o número de matrículas na rede regular de ensino no município, desde a implementação da política de Educação Inclusiva e organização do Atendimento Educacional Especializado (de 2009 a 2012).

Tabela 2 - Alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino Municipal em estudo (2009 a 2012).

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	TOTAL
2009	-	19	14	33
2010	1	49	4	54
2011	14	43	-	57
2012	4	22	-	26

Pode-se verificar, como no Censo 2011 (INEP, 2012), a expansão no número de matrículas dos alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino, principalmente entre 2009, 2010 e 2011. Em 2012, houve uma redução no número desses alunos. Portanto, a tabela, também, mostra um acréscimo gradativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tal realidade aponta para o empenho da Secretaria Municipal de Educação do município em promover a educação inclusiva, por meio da organização de políticas públicas que garantam a acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola.

Relembrando que “a Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais, conforme a Resolução CNE/CEB N° 2 DE 2001” (GLAT; BLANCO, p. 23-24), está prevista no:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

A Tabela 3, a seguir, apresenta o número total de alunos por escola; o total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados por escola, distribuídos quanto ao sexo.

Tabela 3 – Distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais do município estudado quanto ao sexo (2012)

UE*	Total de Alunos	Necessidades Educacionais Especiais		
		Total de Alunos com NEE	Sexo	
			Feminino	Masculino
EF1	689	29	14	15
EF2	345	12	5	7
EF3	313	9	5	4
EF4	521	36	13	23
EF5	408	23	11	12
EF6	740	37	12	25
EF7	382	14	6	8
EI 1	178	6	2	4
EI 2	179	-	-	-
EI 3	120	-	-	-
C1	36	-	-	-
C2	104	3	2	1
C3	48	-	-	-
C4	59	-	-	-
C5	126	3	1	2
C6	175	-	-	-
C7	68	3	0	3
C8	58	-	-	-
Total	4549	175	71	104
%		100%	40,57%	59,42%

* UE = Unidade Escolar, sendo utilizado EF para Ensino Fundamental, EI para Educação Infantil e C para Creche.

Pode-se verificar que dos 4.549 matriculados nesta Rede Municipal de Ensino foram apontados 175 alunos com necessidades educacionais especiais e que, desse universo, 71 eram do sexo feminino e 104 do sexo masculino, ou seja, apresenta uma porcentagem pouco maior de alunos do sexo masculino (59,42%) do que do sexo feminino (40,57%).

Quanto à caracterização e formação das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Tabela 4, a seguir, mostra quem são as profissionais que realizam o AEE, ou seja, idade, formação inicial e continuada, tempo de atuação (experiência), tipo de atendimento realizado e carga horária das mesmas.

Observa-se na Tabela 4 que o número de docentes no AEE deste município é de 12 e todas são do sexo feminino. Quanto à idade, observou-se que variou entre 33 a 51 anos, com **idade média** de 42.5 anos.

Em relação ao nível de **formação inicial**, constata-se que todas cursaram, no Ensino Médio, o Magistério, assim como todas as 12 cursaram no Ensino Superior o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo que oito delas possuem a Habilitação Específica em Deficiência Mental – Educação de Excepcionais, termo utilizado na época em que cursaram a habilitação.

Quanto à **formação continuada**, pode-se verificar que sete delas possuem Especialização em Educação Especial e oito delas o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP de Marília.

Vale destacar que sete docentes apresentam duas ou mais **especializações** na área da Educação. Quatro delas têm duas especializações na área: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uma delas cursa o Mestrado em Educação (P11) voltado para a Educação Especial/Inclusiva.

O **tempo experiência profissional no magistério** variou de 10 a 26 anos e o tempo em serviço na área da Educação Especial variou de quatro a 26 anos.

Outro dado considerado relevante e referente à **experiência profissional**, é que das 12 professoras entrevistadas, nove já trabalharam na APAE local, e o tempo de experiência profissional em serviço especializado variou de um a 18 anos.

Tabela 4 - Caracterização das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal - 2012

Professor	Idade	Formação Inicial		Especialização	Experiência Profissional			Tipo de Atendimento		Carga Horária Semanal			
		Magistério	Pedagogia		Habilitação em DM ou DI	Magistério	Educação Especial	APAEE	AEE		Sala de Recursos	itinerância	Professor de Apoio
P1	48	S	S	S	-Ed. Especial	20	10	8	1	X	X	-	40
P2	44	S	S	N	-	23	4	-	-	X	-	X	30
P3	47	S	S	S	-Ed. Especial -AEE	23	15	12	4	X	X	-	40
P4	40	S	S	N	-Psicopedagogia -Ed. Especial -AEE	15	5	1	2	X	X	-	40
P5	35	S	S	S	-AEE	13	13	11	3	X	X	-	40
P6	38	S	S	N	-Ed. Especial	15	4	-	4	X	X	-	40
P7	42	S	S	S	-Ed. Especial -AEE	23	23	18	2	X	X	-	40
P8	51	S	S	S	-Ed. Especial	26	26	-	2	X	X	-	30
P9	37	S	S	S	-Ed. Infantil -AEE	16	15	14	4	X	X	-	40
P10	37	S	S	N	-Ed. Infantil -AEE	10	6	2	4	X	X	-	40
P11	33	S	S	S	-Ed. Especial -Docência E. S. -AEE -Mídias na Educ. -Cursando Mestrado	15	15	11	3	X	X	-	30
P12	39	S	S	S	-Psicopedagogia -Ed. Infantil -AEE	20	20	18	3	X	X	-	40

O **tempo na prática do Atendimento Educacional Especializado** variou de um a quatro anos, pois o AEE foi implementado neste município há quatro anos, ou seja, no início do ano de 2009.

A **carga horária** das professoras atuantes em sala de recursos no município é de, no mínimo, 30 horas semanais, na maioria, complementadas por mais 10 horas. Essas 10 horas/aula excedentes são atribuídas como carga complementar aos professores e divididas entre atendimentos, orientação e apoio ao professor da classe comum, serviço de itinerância, formação e reuniões para acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido (MUNICIPIO PESQUISADO, 2012, p. 9).

Ainda em relação à **formação continuada**, por meio de conversas informais, as 12 professoras relataram participar constantemente de capacitações, formação continuada em serviço relacionada à inclusão e encontros quinzenais destinados a estudos, estudos de casos, acompanhamento e supervisão do trabalho realizado.

Nascimento (1998) apresenta proposta de formação em serviço como alternativa de formação mais próxima das necessidades dos docentes, pois valoriza a reflexão do professor sobre a sua prática e tem sido defendida, também, por Ferreira (2006) como uma alternativa recomendável para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além da formação continuada em serviço, a coordenação de Educação Especial e todas as professoras participaram de cursos de curta e longa duração. Alguns foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, como os Fóruns de Educação, que acontecem anualmente desde 2005 e que são abertos a todos os professores da Rede Municipal de Ensino; outros cursos, tais como o de LIBRAS, foram oferecidos pelo Centro Universitário local e pagos pela Secretaria. Outros ainda, as próprias professoras, membros da equipe de AEE, buscaram por iniciativa própria, sendo eles presenciais e/ou a distância, oferecidos pelo MEC e/ou por instituições particulares, gratuitos ou pagos, mas

todos voltados para a educação inclusiva.

Sabe-se que o despreparo dos professores é um dos pontos mais discutidos, como considera Mendes (2010, p. 46):

[...] pode-se observar que há consenso sobre a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada tanto do professor da educação regular, quanto da especial. As mudanças propostas na literatura, que também estão contempladas na atual legislação nacional, atendem aos pressupostos da educação inclusiva. Entretanto, ainda se observa em nosso país um descompasso entre as demandas que o atual contexto impõe e a produção científica sobre formação de professores para a inclusão.

Pode-se concluir que a rede municipal pesquisada apresenta profissionais com formação na área específica, o que atende as exigências legais. Porém esses dados, referentes à formação dos professores da rede pesquisada, precisam ser melhor verificados quando se leva em consideração o pensamento de Mantoan (2006, p.101):

O ensino especial carece de profissionais qualificados para realizar nas escolas comuns e nas instituições de ensino especial. Eles foram e infelizmente continuam sendo formados para substituir o ensino comum, em escolas especiais e em classes e em serviços da Educação Especial.

Tecendo algumas considerações

A realização deste estudo permitiu alcançar o **objetivo geral** que era conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com necessidade educacionais especiais.

A partir da realização do **mapeamento** dos alunos com necessidades educacionais especiais no município estudado, pode-se concluir que o movimento de inclusão tem possibilitado aos alunos com deficiência

frequentar a escola comum, reduzindo a matrícula em escolas especializadas e indicando o empenho da Secretaria Municipal de Educação estudada em possibilitar, de forma progressiva, o ingresso na rede municipal. Contudo, além do ingresso, é necessário conhecer como esses alunos estão sendo ensinados, e como estão se dando as parcerias com as outras áreas, para garantir, de fato, uma política inclusiva. Por outro lado, essa falta de conhecimento sobre como os alunos estão sendo ensinados e de iniciativas para estabelecer parcerias, pode indicar também uma falta de empenho com a questão, apesar da aparente defesa da educação inclusiva e da expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais.

Referente à caracterização das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, foi possível verificar que a rede municipal pesquisada apresenta profissionais com formação na área específica que atende às exigências legais. Vale destacar que sete docentes apresentam duas ou mais especializações na área da Educação. Quatro delas têm duas especializações na área: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uma delas está concluindo o Mestrado em Educação voltado para a Educação Especial/Inclusiva. Entretanto, sabe-se que a formação não garante execução, portanto esses dados indicam, novamente, a importância de se acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, adentrando tanto na Classe Comum quanto na Sala de Recursos Multifuncional, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado.

Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

Referências

aAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports - The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification - 11th Edition – Washington, DC, 2010.**

AAMR - American Association on Mental Retardation. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2 AAMR 006.

ALMEIDA, M. A. A apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Campinas: **Revista de Educação PUC – Campinas, n.16, p. 33-48, 2004.**

_____. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: ALMEIDA, Maria Amélia (Org.) **Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012, p. 51-63.**

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Módulo II - Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. In: SILUK, A. C. P. (Org.) **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011, p. 32-45.

APAE do Município Estudado. **Plano de ação.** Município Estudado, SP: APAE, 2012.

BITAR, J. A. **Inclusão escolar na perspectiva de gestores e professores em uma diretoria regional paulista.** Ribeirão Preto, SP; 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.**

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2/2001**, de 11 set. 2001. **Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001b**. 79 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DIAS, T. R. S. Educação de surdos na escola pública e bilingüismo. **Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES**. Surdez: família, linguagem, educação. 2006.
- FONTES, R. de S., PLETSCHE, M. D., BRAUN, P., GLAT, R. Capítulo 5 – Estratégias pedagógicas para a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular. In: **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** / Rosana Glat (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 79-96.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna. 2003.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In MANTOAN, Maria Tereza Eglér, In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.
- MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- _____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EdUFScar, 2002, p. 61-85.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. p. 399.
- _____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.
- MUNICÍPIO PESQUISADO. **Plano de atuação das salas de recursos no município**, 2012.

NASCIMENTO, M. G. Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 68-89.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **RAADI - Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo, 2008.

SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S. TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M.A., WEHEMEYER, M. L., YAGER, M. H. **Intellectual disability: definition, classification and systems off support**. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SIMIONI, S. M. R. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo do perfil desses alunos nas escolas estaduais**. Ribeirão Preto, SP; 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), 2011.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

Lista dos Pareceristas – jan.-jun./2013

- Profa. Dra. Alessandra David (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa. Dra. Ana Paula Freitas (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa Dra Carla Alessandra Barreto (UNESP -)
- Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa.Dra. Evani Andeatta Amaral Camargo (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa Dra Fátima Elisabeth Denari (UFSCar – São Carlos)
- Profa. Dra. Gisela do Carmo Lourencetti (CUMML- Ribeirão Preto)
- Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand (PUC – São Paulo; UNICAMP – Campinas)
- Prof.Dr. Julio Cesar Torres (IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto)
- Profa.Dra.Maria Adélia Costa(UFU - CEFET- MG)
- Profa. Dra. Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa. Dra. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes (UFSCar – São Carlos)
- Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia Mattos (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa. Dra. Maria Suely Crocci (UNAERP – Ribeirão Preto)
- Profa Dra Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (EERP/USP – Ribeirão Preto)
- Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML- Ribeirão Preto)
- Profa. Dra. Regina Ângulo (CUMML – Ribeirão Preto)
- Prof. Dr. Sérgio Claudino (Universidade de Lisboa)
- Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (FFC/UNESP-Marília)
- Profa. Dra. Silvana Fernandes Lopes (IBILCE/UNESP)
- Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo (PUC/RS)
- Profa. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias (CUMML- Ribeirão Preto)