


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SUZANA SIRLENE DA SILVA

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Contexto de Inclusão Escolar para os
alunos público-alvo da Educação Especial?



ARARAQUARA – S.P.

2014

SUZANA SIRLENE DA SILVA

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Profº Drº Leando Osni Zaniolo

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq)

ARARAQUARA – S.P.
2014

Silva, Suzana Sirlene da

Salas de recursos multifuncionais: contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? / Suzana Sirlene da Silva – 2015

177 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras

(Campus de Araraquara)

a. ORIENTADOR: LEANDRO OSNI ZANIOLO

1. Inclusão em Educação. 2. Educação especial.
3. Professores de crianças excepcionais. I. Título.

SUZANA SIRLENE DA SILVA

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profº Drº Leandro Osni Zaniolo

Data da defesa: 04/09/ 2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profº Drº Lenadro Osni Zaniolo
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profª Drª Roseli Parizzi
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profª Drª Sonia Aparecida Belletti Cruz
Universidade Paulista / UNIP – Araraquara

Membro Suplente: Profª Drª Relma Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Suplente: Profª Drª Márcia Duarte
Universidade Federal de São Carlos - PPGEE

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Dedico a minha família, principalmente para meu pai e minha mãe, que me ajudaram a sustentar meu sonho e me permitiram superar as dificuldades...

Dedico às queridas amigas e amigos que sempre estiveram por perto a me instruir, confortar com palavras, carinhos e confiança em meu potencial..

Dedico aos professores do eixo de Educação Especial, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Araraquara – SP, principalmente ao querido orientador Prof^o Dr^o Leandro Osni Zaniolo e para a amiga Prof^a Dr^a Júlia Canazza Dall’Acqua...

Dedico também a Prof^a Dr^a Roseana Costa Leite (in memoriam), principal incentivadora de meus estudos na área da Política Educacional Brasileira...

Dedico ao pessoal do Grupo de Estudos: Educação Especial – Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas – Júlia, Relma, Leandro, Patrícia, Uilian, Daiane, Aline, Melina, Miryan, Ieda, Debora, Cristiane, Rose, entre outras

“Este trabalho é dedicado a todos vocês!”

AGRADECIMENTOS

A presente Dissertação é resultado de muito esforço, dedicação, persistência e paciência... e muitas pessoas participaram direta ou indiretamente dessa conquista..... à todos agradeço enormemente....

Agradeço a Deus (Allah) por ter me acompanhado e guiado em minha vida, permitindo que eu tenha uma vida cheia de conhecimentos, experiências e sobretudo muitas felicidades.....

Agradeço a meus pais, por me apoiar sempre e pelo os valores que me ensinaram....

Agradeço aos amigos, que estiveram sempre por perto.....

Agradeço aos professores por todo apoio, amizade e pelo conhecimento transmitido, principalmente aos professores do eixo de Educação Especial da UNESP/ CAr....

Agradeço às professoras da Banca Examinadora, Roseli Ap. Parizzi e Sonia Aparecida Belletti Cruz, por todas as contribuições dadas....

Enfim, agradeço pela paciência dispensada para comigo, do meu querido orientador Profº Drº Leandro Osni Zaniolo.....

“Obrigado a todos!”

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê
(SCHOPENHAEUR, 2009)

RESUMO

Esse estudo está vinculado a uma proposta de pesquisa integrada, selecionada em Edital Proesp/Capes (2019/2009), intitulada Proposta de Implantação de Núcleo de Atendimento Educacional Especializado no Município de Araraquara: levantamento de indicadores de qualidade. Partiu das seguintes questões de estudo: Como tem sido oportunizado a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no contexto de Salas de Recursos Multifuncionais no município pesquisado? Quais os desafios e possibilidades que esta proposta de atendimento tem apresentado para a Inclusão Escolar de seu público alvo? O estudo teve por objetivo geral identificar e descrever a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido em S.R.M. e, por objetivo específico a pesquisa buscou caracterizar a Sala de Recursos Multifuncionais, os professores (as) especialistas, os alunos atendidos e as possíveis relações de colaboração existentes entre o professor especialista e o professor de sala regular sob a ótica da profissional da Educação Especial. Constituiu-se em uma investigação com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e o uso dos instrumentos de coleta de dados: observação estruturada não participante e questionário misto com questões abertas e fechadas. Para analisar os dados, foi utilizada categorização de análises de conteúdos. O local das observações foram duas S.R.M. implantadas em 2 unidades escolares. As participantes da pesquisa foram as professoras especialistas em Educação Especial atuantes na Rede Municipal de Educação pesquisada, sendo que 3 dessas professoras tiveram o trabalho pedagógico observado. Os resultados revelaram que a Rede Municipal conta com equipe de professores especialistas que tem formação adequada para atuar na área, frequentando constantemente cursos de formação continuada, com experiência anterior em Educação Especial, contando também com salas de recursos multifuncionais equipadas com materiais didático-pedagógicos, materiais tecnológicos e mobiliários enviados pelo MEC, atendendo em sua maioria a alunos cadastrados com deficiência intelectual. Segundo as professoras especialistas parece não haver ou ser incipiente a relação de colaboração entre as mesmas e os professores regulares. As atividades propostas aos alunos atendidos nas S.R.M. observadas baseiam-se em suas dificuldades e necessidades e centram-se em atividades de alfabetização da língua portuguesa e de matemática, em atividade para o desenvolvimento do raciocínio, da percepção visual e de vida diária. Os resultados permitiram verificar que uma das maiores possibilidades apresentadas pela proposta de atendimento nas S.R.M. no município pesquisado, é o aluno poder contar com professoras especialistas que estão interessadas no seu desenvolvimento acadêmico e o maior desafio é a questão do trabalho com a diversidade de deficiências.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Salas de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado; Prática docente em Educação Especial.

ABSTRACT

This study is linked to a proposal of integrated research selected in a public notice from Proesp/Capes (2019/2009) entitled Implementation of a Specialized Educational Service Center in Araraquara Municipality: Quality Indicator Survey. It arose from the following study matters: in which ways have the acquisition and development of academic learning by pupils with disability and global development disorders or high ability/gifted students been enabled in the context of Multifunctional Resource Rooms (SRMs) in the researched municipality? Which challenges and possibilities has this proposal of service presented for the School Inclusion of its target group? The study's general goal was to identify and to describe the service structure and the pedagogical work developed in the SRMs. Its specific goal was to characterize the Multifunctional Resource Room, the specialized teachers, some information about the students assisted and the possible relationships of collaboration between the specialized and the regular classroom teachers from the perspective of Special Education. It consisted of an investigation with descriptive nature and qualitative approach. The data collection instruments were: structured non-participative observation and mixed questionnaire with open and closed-ended questions. The categorization by content analysis was used to analyze data. The observations took place in two SRMs implemented in school units. The research participants were teachers specialized in Special Education working in the Municipal Education Network studied. The pedagogical work of three of them was observed. The results revealed that the Municipal Network has a specialized teachers team with proper training to act in the area, which often attends continuing training courses and has previous experience in Special Education. It also has multifunctional resource rooms equipped with didactic-pedagogical and technological material and furniture provided by the Ministry of Education and Culture (MEC), which serve registered students with intellectual disability in the great majority. According to the specialized teachers, the relationship of collaboration between them and the regular teachers seems to be non-existing or incipient. The observed activities proposed to the students in the SRMs were based in their difficulties and focused on Portuguese alphabetizing and mathematics, as well as reasoning, perception and day life development activities. The results allow us to verify that one of the greatest possibilities presented by the service proposed at the researched municipality's SRMs is the fact that the students can count on specialized teachers who are interested in their academic development. One of the biggest challenges of working with the diversity of disabilities has shown to be the necessary clarification about their attributions in the Specialized Educational Service (AEE).

Keywords: School Inclusion; Multifunctional Resource Rooms; Specialized Educational Service; Teaching Practice in Special Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Porta de entrada da S.R.M. 1

FIGURA 2: Vista interna do pátio frontal/janelas.

FIGURA 3: Vista exterior da S.R.M. 1

FIGURA 4: Vista interna da S.R.M. 1

FIGURA 5: Disposição dos móveis e equipamentos de informática

FIGURA 6: Armário com materiais didático-pedagógicos

FIGURA 7: Ventiladores de parede da S.R.M. 1

FIGURA 8: Equipamentos de informática utilizados

FIGURA 9: Materiais específicos para cegos e/ou surdos

FIGURA 10: Vista exterior da S.R.M. 2/frente

FIGURA 11: Sala de jogos da S.R.M. 2

FIGURA 12: Sala de atendimento/estudos da S.R.M. 2

FIGURA 13: Sala de informática

FIGURA 14: Banheiro não adaptado

FIGURA 15: Armários com materiais didático-pedagógicos que ainda não estão sendo utilizados: materiais específicos para cegos e/ou surdos

FIGURA 16: Armários com materiais didático-pedagógicos que ainda não estão sendo utilizados: materiais específicos para cegos e/ou surdos, visto por outro ângulo

FIGURA 17: Depósito de livros não utilizados do sistema Sesi

FIGURA 18: Cozinha – Depósitos de livros e outros materiais

FIGURA 19: Materiais armazenados no chão da sala de jogos

FIGURA 20: Materiais vistos por outro ângulo

FIGURA 21: Detalhes do material do Sesi

FIGURA 22: Porta ampliada da entrada da S.R.M. 2

FIGURA 23: Porta normal da sala de atendimento/estudos da S.R.M. 2 (não ampliada)

FIGURA 24: Porta não ampliada da sala de informática com saída para os outros cômodos da S.R.M.2

FIGURA 25: Rampa de acesso à S.R.M. 2

FIGURA 26: Iluminação artificial da sala de informática

FIGURA 27: Vista exterior da S.R.M. 2/ fundos

FIGURA 28: Computador de tela ampliada.

FIGURA 29: Computador de tela ampliada visto por outro ângulo

FIGURA 30: Armário com materiais confeccionados pelas professoras especialistas, com materiais adaptados e jogos.

FIGURA 31: Pastas confeccionadas pelas professoras da S.R.M. 2

FIGURA 32: Pasta para trabalhar o conceito de par e cores

FIGURA 33: Pasta para trabalhar relação número e quantidade

FIGURA 34: Pasta para trabalhar raciocínio lógico

FIGURA 35: Pasta para trabalhar alfabetização

FIGURA 36: Material adaptado para trabalhar alfabetização

FIGURA 37: Prancha para leitura adaptada com velcro para uso na alfabetização

FIGURA 38: Prancha para leitura vista pôr outro ângulo

FIGURA 39: Vaso sanitário infantil/ não adaptado

FIGURA 40: Atividade de Alfabetização Método Fônico

FIGURA 41: Atividade de raciocínio lógico

FIGURA 42: Apostila para Alfabetização

FIGURA 43: Pasta de atividade de Sistema Monetário

FIGURA 44: Apostila alfabetização utilizada pela professora especialista

FIGURA 45: Pasta relação quantidade/número

FIGURA 46: Jogo adaptado com peças de outro jogo

FIGURA 47: Pasta de atividade para desenvolver o raciocínio

FIGURA 48: Pasta de atividade de sequência

FIGURA 49: Pasta de atividade de sequência numérica

FIGURA 50: Pasta de atividade de alfabetização.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição das Professoras Especialistas da Educação Especial do município pesquisado.

GRÁFICO 2 - Tipos de deficiências apresentadas pelos alunos atendidos no CAEE e nas S.R.M.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultados preliminares do censo 2013 - Números de alunos matriculados nas escolas localizadas no município pesquisado.

TABELA 2 - Identificação das professoras especialista atuantes na Educação Especial do município pesquisado.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Documentos e dispositivos legais promulgados a partir do ano de 1980, referentes à Educação Especial/ Inclusiva

QUADRO 2 - Documentos e dispositivos legais promulgados a partir do ano de 2000, relacionados ao atual contexto da Educação Especial.

QUADRO 3 – Informações relativas da escala de observações da S.R.M. 1.

QUADRO 4 – Informações relativas da escala de observações da S.R.M. 2.

QUADRO 5- Formação Acadêmica das professoras especialistas.

QUADRO 6 - Cursos complementares frequentados pelas professoras especialistas

QUADRO 7 - Atuação profissional das professoras especialistas

QUADRO 8 - Implantação e tipo de Sala de Recursos Multifuncionais

QUADRO 9 - Materiais didático/ pedagógico enviados para a implantação das S.R.M.

QUADRO 10 - Necessidade dos equipamentos e materiais didáticos / pedagógicos

QUADRO 11 - Mobiliários enviados pelo MEC para a implantação das S.R.M.

QUADRO 12 - Recursos do MEC e outros recursos para a composição das S.R.M.

QUADRO 13 - Avaliação das professoras sobre o contexto da implantação das S.R.M.

QUADRO 14 - Avaliação das Interações colaborativas entre professoras especialistas e professores da sala regular.

QUADRO 15 - Dimensões, Categorias, Subcategorias, Unidades temáticas referentes às observações nas S.R.M.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **ABNT** (Associação Brasileira de Normas e Técnicas)
- **AEE** (Atendimento Educacional Especializado)
- **APAE** (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais)
- **BM** (Banco Mundial)
- **CAEE** (Centro Atendimento Educacional Especializado)
- **CAIC** (Centro de Apoio a Criança e ao Adolescente)
- **CEC** (Centro de Educação Complementar)
- **CEDEPE** (Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores)
- **CEFAM** (Centro Específico de formação e Aperfeiçoamento do Magistério)
- **CEP/FCL** (Comitê de Ética em Pesquisa/ Faculdade de Ciências e Letras)
- **CER** (Centro de Educação e Recreação)
- **CNE/CBN** (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica)
- **CNE/CP** (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno)
- **DA** (Deficiência Auditiva)
- **DI** (Deficiência Intelectual)
- **DF** (Deficiência Física)
- **DV** (Deficiência Visual)
- **EaD** (Educação à Distância)
- **EF** (Educação Fundamental)
- **EI** (Educação Infantil)
- **EJA** (Educação de Jovens e Adultos)
- **EMEI** (Escola Municipal de Educação Infantil)
- **EMEF** (Escola Municipal de Ensino Fundamental)
- **FATEC** (Faculdade de Tecnologia)
- **FCLAR** (Faculdade de Ciências e Letras Araraquara)
- **FEFIARA** (Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara)
- **FMI** (Fundo Monetário Internacional)
- **FUNDEB** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)
- **FUNDEF** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental)
- **HTPC** (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)
- **IDEB** (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica)

- **IFDM** (Índice Firjam de Desenvolvimento Municipal)
- **IFSP** (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia)
- **INEP** (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa)
- **LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais)
- **MEC** (Ministério da Educação e Cultura)
- **NEE** (Necessidades Educativas Especiais)
- **NEJA** (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos)
- **ONEESP** (Observatório Nacional de Educação Especial)
- **PEB** (Professor de Educação Básica)
- **PEE** (Programa de Educação Especial)
- **PDE** (Política de Desenvolvimento da Educação)
- **PNAE** (Programa Nacional de Alimentação Escolar)
- **PNAES** (Plano Nacional de Assistência Estudantil)
- **PNE** (Política Nacional de Educação)
- **PNEE** (Política Nacional de Educação Especial)
- **PNEE-EI** (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva)
- **SAEB** (Sistema de Avaliação da Educação Básica)
- **SEESP** (Secretaria de Educação Especial)
- **SINAES** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)
- **SRM** (Salas de Recursos Multifuncionais)
- **TCLE** (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
- **TDAH** (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)
- **TFE** (Transtornos Funcionais Específicos)
- **TGD** (Transtorno Global do Desenvolvimento)
- **UAB** (Universidade Aberta do Brasil)
- **UFC** (Universidade Federal do Ceará)
- **ULBRA** (Universidade Luterana do Brasil)
- **UNAR** (Centro Universitário de Araras)
- **UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
- **UNESP** (Universidade Estadual Paulista)
- **UNIARA** (Universidade de Araraquara)
- **UNICEP** (Centro Universitário Central Paulista)
- **UNIP** (Universidade Paulista)
- **USP** (Universidade de São Paulo)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	21
I. REFERÊNCIAL	29
1.1. Breve explanação sobre temas relacionados a políticas educacionais na área de Educação Especial em contexto capitalista.....	29
1.2. Política em Educação Especial no Brasil: trajetória do cenário atual estabelecido a partir da década de 2000.....	35
1.3. Política Nacional de Educação Especial.....	52
1.4. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI).....	53
II. MÉTODO	60
2.1. Procedimentos Preliminares.....	63
2.2. Local.....	64
2.3. Participantes.....	67
2.4. Material.....	68
2.5. Procedimentos de Coleta de Dados.....	69
2.6. Procedimentos de Análise dos Dados.....	72
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
3.1. Breve explanação da implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Araraquara.....	74
3.1.2. Concisa Caracterização da Rede Municipal de Educação.....	78
3.2. Resultados do questionário aplicado a todas as professoras de Educação Especial do Município pesquisado.....	94
3.2.1. Identificação do Professorado Especializado em Educação Especial do Município de Araraquara – SP.....	94

3.2.2. Formação Acadêmica.....	97
3.2.3. - Formação Complementar.....	103
3.2.4. Atuação Profissional das Professoras Especialistas.....	107
3.3. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais.....	109
3.4. Caracterização do alunado.....	117
3.5. Caracterização das Interações Colaborativas.....	121
3.5.1. Relações Colaborativas com a Equipe Escolar.....	121
3.5.2. Interações Colaborativas entre Professoras Especialistas e professores da sala regular.....	122
3.6. Resultados das Categorias de Análise das Observações realizadas em duas Salas de Recursos Multifuncionais em unidades escolares do Município pesquisado.....	125
3.6.1. Dimensão Ação Docente.....	126
3.6.2. Categoria: Professor e Ação Didática.....	127
3.6.3. Categoria: Professor e Interações na Sala de Recursos Multifuncionais.....	139
3.7. Dimensão Representações Docentes.....	144
3.7.1. Categoria: Professor e Local de Trabalho.....	144
3.7.2. Categoria: Professor e Trabalho Didático.....	145
3.7.3. Categoria: Professor e Processo de Inclusão Escolar.....	146
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXOS	159
Anexo A – Ofício – declaração de consentimento de pesquisa.....	160
Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP.....	161
APÊNDICES.....	163
Apêndice A – Pedido de Autorização para a realização da pesquisa.....	164

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	165
Apêndice C – Questionário para professores das Salas de Recursos Multifuncionais.....	168
Apêndice D – Roteiro de Observação do contexto de Inclusão Escolar.....	174

APRESENTAÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2006, depois de duas tentativas frustradas em ingressar no curso de Letras, pois eu queria ser professora de Língua Portuguesa. No ano em que ingressei foram instituídas modificações nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e minha turma seria a última a ter o direito de cursar o eixo de Educação Especial, que era ofertado no curso de Pedagogia juntamente com o eixo de Ensino Fundamental.

Desse modo, escolhi fazer primeiramente as disciplinas obrigatórias do eixo de Educação Especial, pois teria um prazo determinado para que não fossem mais ofertadas essas disciplinas. Assim fui me apaixonando pelas matérias ensinadas. O Estágio Supervisionado Obrigatório realizei em uma sala de recursos para surdos em Araraquara-SP e também em uma Escola Especial para surdos em Matão- SP. O interesse nessa área surgiu primeiramente porque o eixo deixaria de existir e também porque tenho uma tia, irmã da minha mãe, que veio morar em casa e ela apresenta Múltiplas Deficiências, Deficiência Intelectual e Surdez profunda.

Minha trajetória no curso de Pedagogia foi muito produtiva, pois tive tempo para cumprir as atividades das disciplinas e também frequentar grupos de estudos. Pesquisei sobre as práticas pedagógicas, sobre política educacional e o neoliberalismo, com a saudosa professora Roseana Costa Leite, participei do grupo de estudos do PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo pesquisas sobre o tema e trabalhei como professora alfabetizadora de adultos dentro desse programa. Ministrei oficinas sobre uso de jogos na educação e, por último, ingressei no grupo de estudos: “Educação Especial: Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas”.

O meu envolvimento com questões de políticas para a Educação Especial, quanto à formação de professores e o contexto atual dessa política foi embasado em muitas declarações que ouvi das professoras em minha fase de estágio, tanto de professoras especialistas quanto professoras regulares. As professoras se queixavam que o programa que estava sendo instituído não dava conta de satisfazer grande parte das necessidades dos alunos e delas mesmas, que queriam trabalhar de forma diferente da instituída. Assim comecei a fomentar este estudo para tentar contribuir com a rotina de trabalho dessas professoras, desvelando esse contexto, podendo pensar sobre o mesmo e auxiliar as professoras, além de contribuir também com o município em que foi realizado o estudo, para que o mesmo possa verificar os indicadores de qualidade dos serviços que estão sendo ofertados na rede municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar de há muito tempo a Educação Escolar ser apontada como um direito de todo cidadão, historicamente diversos motivos afastam muitos alunos da escola ou até mesmo os impedem de frequentá-la, conforme afirmado por Freitas e Bicas (2009). Porém, algumas alterações têm sido registradas com o avanço da Legislação e suas reformas, especialmente nas duas últimas décadas, como decorrência das políticas sociais de educação que têm preconizado a democratização de acesso às escolas regulares no país, sendo que essas políticas sociais são fruto das lutas dos trabalhadores contra a exploração das relações de trabalho. (KASSAR, 2001)

Como um exemplo, segundo Mazzota (2005), a defesa da cidadania e do direito à educação, especificamente das pessoas com deficiência, é atitude muito recente em nossa sociedade, sendo que durante séculos essas pessoas foram excluídas sob as alegações mais diversas, que as classificavam, como via de regra, como indivíduos incompletos ou inacabados, tendo que ficar reclusas em suas casas, em instituições religiosas, conventos e igrejas e/ou instituições particulares.

Considerando esse fato, vê-se que ao longo dos tempos no âmbito da Educação Especial, ocorreram mudanças paradigmáticas que se manifestaram em mudanças teóricas, legais, conceituais e terminológicas, além de mudanças nas práticas sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos (BRIDI 2009). Com essas mudanças, é preciso segundo Garcia (2004, p.8), pensar sobre as razões que levaram às mesmas, pois justamente num momento histórico em que a sociedade produz tamanha desigualdade social, o conceito de inclusão ganhou a cena no discurso de agências multilaterais e de governos em diferentes países, já que “mesmo quando tenta integrar (incluir) a sociedade capitalista exclui” (OLIVEIRA, 1999, p. 55).

Então, atualmente são apresentadas mudanças no conceito e na classificação das pessoas com deficiência, sendo que a educação escolar voltada a esses alunos tem sido objeto de interesse em muitos países, inclusive no Brasil. Esse interesse está relacionado ao que é chamado de Educação Inclusiva, que começou a fazer parte da maioria dos discursos e debates internacionais, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jontiem no ano de 1990 e da Declaração de Salamanca realizada na Espanha em 1994, ambas organizadas pela Unesco e pelo Banco Mundial.

No Brasil, segundo Kassar (2011, p. 26), a partir dessas duas conferências a “Educação Especial no país ganhou contorno de política pública, constituída por embates

entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada por determinações originariamente externas ao país”. Além desse fato, no país ocorreu intenso movimento de pessoas com deficiências, de pais ou profissionais ligados a elas que se organizaram em associações em busca da defesa de seus direitos, exigindo das instâncias governamentais a implementação de políticas mais efetivas.

Desse modo, o discurso oficial vigente traz que a Educação Especial se caracteriza pela mudança de sua trajetória anterior de integração¹, caminhando em direção à inclusão escolar. A partir da década de 1990, com as reformas educacionais promovidas em vários países estimuladas por organismos internacionais, pretendeu-se iniciar um processo de fortalecimento da Inclusão Escolar como promotora da escolarização das pessoas com deficiência.

Conforme Baptista (2011, p.59), “nos últimos vinte anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento [das propostas] de Inclusão escolar como organizadoras das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação”, assim é necessário que as escolas se ajustem ao novo alunado. Então, com a intensa busca de se repensar o atendimento escolar é que a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. Conforme Bürkhe (2010, pág. 35) “inclusão escolar se refere a uma [concepção de] educação que tem como objetivo atender à diversidade de discentes, principalmente, aqueles que estiveram historicamente excluídos do espaço escolar”.

Ainda segundo Bürkhe (opus cit) a Educação Inclusiva:

vem propor que todas as crianças independente do sexo, cultura, origem socioeconômica, características físicas, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem, estejam na escola, em classe comum, se beneficiando de um ensino de qualidade, atendendo ao princípio de Educação para Todos.

O governo federal, por meio das políticas públicas educacionais e seguindo tendências internacionais, promulgou vários documentos legais no país a partir da década de 1980 e 1990, estabelecendo o atual contexto da Educação Especial.

Os documentos e dispositivos legais promulgados pelo governo federal, a partir da década de 1980 são demonstrados no quadro abaixo, conforme pesquisa na internet, tendo como exemplo o site JusBrasil e o site InclusãoJá:

¹ Integração Escolar foi um movimento surgido na década de 1960 a 1970, relacionado à filosofia da normalização que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura (MENDES, 2010). As escolas comuns passaram então a aceitar a ideia de incorporar crianças ou adolescentes com deficiência em classes regulares ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes menos segregados do que as instituições de caráter especializado (FONTES, 2009).

Quadro 1- Documentos e dispositivos legais promulgados a partir de 1980 referentes à Educação Especial/ Inclusiva.

Nº	Ano da promulgação	Documento Legal/ Normativo/ Dispositivo Legal
01	1988	Constituição da República Federativa do Brasil- Capítulo III
02	1989	Lei nº 7853- Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a 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;
03	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069);
04	1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE);
05	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394;
06	1989	Decreto 3298/99 que regulamentou a Lei 7853/89, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
07	2001	Resolução CNE/CEN nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
08	2001	Plano Nacional de Educação – (PNE) Lei nº 10.172/2001;
09	2001	Decreto nº 3956/2001 que regulamentou a Convenção da Guatemala (1999);
10	2002	Resolução CNE/CP nº 01/2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
11	2002	Lei nº 10.436/02 Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão;
12	2002	Portaria nº 2678/02, aprovou diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino;
13	2004	Cartilha: o Acesso de Alunos com Deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular;
14	2004	Decreto 5296/04, estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, regulamentando a Lei nº 10.048/00 e 10.098/00;
15	2005	Decreto 5626/05 visou à inclusão do aluno surdo regulamentando a Lei nº 10.436/02;
16	2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
17	2006	Cartilha: Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado;
18	2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
19	2007	Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Edital nº 01/07);
20	2007	Decreto nº 6094/07 que estabeleceu diretrizes do Compromisso Todos pela Educação;
21	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI);
22	2008	Decreto 6571/2008 trouxe diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino;
23	2009	Decreto 6949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo;
24	2009	Resolução CNE/CBE nº 04/2009 instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica;
25	2010	Nota Técnica nº 09/2010 orientou a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado;
26	2010	Nota Técnica nº 11/2010 orientou sobre a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – S.R.M., implantadas nas escolas regulares;

27	2011	Decreto nº 7611/11 dispôs sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências;
28	2012	Lei 12764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaboração própria

Dentre esses documentos legais de referência pode-se destacar, segundo Figueiredo (2007, p 1), a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, pois a mesma assegura:

O direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial, daquelas que são de competência do ensino comum. Este último é responsável pela escolarização de todos os alunos indistintamente, nas classes comuns de ensino, o primeiro pelos serviços de que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial qual seja, alunos que apresentam: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades – superdotação. Dentre esses serviços, a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Bürke (2010, p.31) complementa e relata que como política federal o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE-EI /2008), trouxe uma inovação central para o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.): a proposta de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) como espaços para esse atendimento.

Foram propostas várias ações, mas o que foi considerado central pela política federal brasileira para a Educação Especial foi o programa que propôs as Salas de Recursos Multifuncionais, com finalidades diferenciadas das Salas de Recursos adotadas na década de 1970. Geralmente eram salas pequenas para as quais se indicava um professor de educação especial, onde os alunos, agrupados por deficiência e/ou por especificidades, iam por curtos períodos diários para um trabalho especializado.

Apesar das Salas de Recursos existirem desde 1970, foi a partir do ano de 2000 que as salas passaram a adotar o perfil Multifuncional o que passou a ser o eixo norteador da atual política de Educação Especial brasileira. O A.E.E. é um atendimento que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Conforme a PNEE-EI (2008, p.16) o Atendimento Educacional Especializado, “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva dentre outros”.

Está proposto nos documentos legais que o A.E.E. não tenha um caráter substitutivo, mas sim complementar/suplementar, devendo ocorrer no turno inverso ao da classe comum, objetivando a autonomia e independência no âmbito da escola e fora dela. A proposta do “A.E.E. deve se articular com a proposta da escola comum, embora as suas atividades devam se diferenciar das realizadas em salas de aula de ensino comum” (VICTOR *et al*, 2013, p.146)

O público alvo do A.E.E. são os alunos com deficiência, física, intelectual e sensorial, transtornos globais de desenvolvimento, sendo eles o autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil e transtornos invasivo e, por fim, altas habilidades/superdotação, ou seja, potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2009)

Quanto à questão do profissional que atende na Sala de Recurso Multifuncional, a proposta é que esse tenha formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Segundo Milanesi (2012, p. 24), “os profissionais atuantes nesse ambiente precisam, também, serem ‘multi’, dependendo dos alunos para eles direcionados”.

Entre a S.R.M. e a sala de aula regular é importante que os professores especialistas, bem como os professores de classe regular, fomentem uma relação de parceria e colaboração para que as especificidades dos alunos sejam atendidas e o processo de aprendizagem ocorra efetivamente. Mendes (2006, p. 32) relata que a colaboração pode ser definida como um “modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Diante do panorama atual da Educação Especial é preciso ter em conta que apesar desses recursos serem necessários para a presença dos alunos público alvo da Educação Especial nas salas de aulas comuns, há que se esclarecer que outras ações e múltiplas interferências devem ser pensadas e implementadas para se tentar garantir a efetivação da inclusão escolar para esses alunos e que não basta a criação de um espaço dotado de tecnologias e materiais didáticos e pedagógicos.

Em alguns estudos científicos, os autores trazem ressalvas sobre vários aspectos da proposta de Inclusão escolar, por meio do *locus* nas Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, conforme Fontes (2009, p. 42), é necessário ter clareza que

não há dúvidas de que a legislação e as políticas públicas educacionais pró-inclusivas no Brasil, quando analisadas nos últimos quinze anos,

apresentam avanços. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas das salas de aula.

Para Glat (2011, pág.7), há evidências que no Brasil ocorrem muitas dificuldades para a implementação das propostas da política federal, Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, porque as “transformações ocorridas centram-se na esfera das políticas enquanto leis e diretrizes e não nas políticas enquanto ações efetivas”. Pode-se verificar que para essas duas autoras, as mudanças trazidas nos documentos legais ainda não conseguem ser vistas na prática cotidiana das escolas.

Em um artigo intitulado “Alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum: avaliação do rendimento acadêmico”, Capellini (2002, p. 7) afirma que a “sala de recursos como modalidade de complementação ou suplementação para se evitar a exclusão da classe comum, não parece favorecer necessariamente o acesso ao conhecimento, ou no mínimo, não é um serviço que beneficie indiscriminadamente todo tipo de alunado da Educação Especial”, ou seja, nem todos os alunos que estão frequentando as salas de recursos são beneficiados com a característica da complementação ou da suplementação, devendo então, ser repensadas essas características.

Burkle (2010) em sua tese sobre “A sala de recurso como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana”, revela que há dificuldades na organização das salas de recursos nas escolas brasileiras, quanto ao trabalho pedagógico e no estabelecimento de parcerias com a Educação Regular, bem como inadequação do espaço físico e a falta de professor especializado para atuar nesses espaços, sendo um dos mais graves problemas diagnosticados neste estudo.

Em sua dissertação de Mestrado Milanesi (2012) utiliza uma citação de sua orientadora sobre a opção da política federal em priorizar um só programa como central para a funcionalidade da Educação Especial no país, sendo que em vez disso poderia ter uma junção de vários programas que abarcassem as diversas necessidades do alunado. Então, segundo Mendes (*apud* MILANESI, 2012, p. 24):

[a] opção política de se priorizar a Sala de Recurso Multifuncional, como uma espécie de ‘serviço tamanho único’, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado.

Em seu artigo intitulado “Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados”, Baptista (2011, p.72) também afirma

que “a ênfase em um serviço, não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país”.

Assim, diante do que foi apresentado, se faz necessário relatar que não há garantias, à priori, de que o trabalho pedagógico realizado no atendimento em S.R.M. acarrete mudanças significativas no processo de inclusão escolar, o que desvela a necessidade de se analisar o contexto desse espaço.

Dessa forma, é que o presente estudo justifica-se por embasar-se na constatação de que ainda são insuficientes as pesquisas científicas que examinam o potencial contributivo do espaço das Salas de Recursos Multifuncionais para o processo de aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial. Então, torna-se essencial desenvolver pesquisas que se proponham a explorar o contexto da Inclusão escolar que está sendo realizada nestas salas descrevendo esse processo e que possam contribuir com o município pesquisado, na reflexão de eventuais melhorias a serem implementadas no âmbito da educação escolar dos alunos atendidos.

Com base no exposto, o presente estudo parte das seguintes questões de pesquisa: Como tem sido oportunizado a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto de Salas de Recursos Multifuncionais? Quais os desafios e possibilidades que esta proposta de atendimento tem apresentado para a Inclusão Escolar de seu público alvo?

Definidas as questões de pesquisa é fundamental relatar os objetivos deste estudo:

- Objetivo geral: identificar e descrever a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico que são desenvolvidos em duas Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.), para conhecimento do processo de aprendizagem que está sendo oportunizado aos alunos público alvo da Educação Especial nesse espaço, a fim de propiciar condições para a inclusão escolar dos mesmos em sala de aula regular.
- Objetivo específico: caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais, como estão constituídas essas salas, os professores especialistas com sua formação e atuação profissional, os tipos de deficiência que apresentam os alunos atendidos e as possíveis relações de colaboração existentes entre o professor especialista e o professor de sala regular sob a óptica do profissional da Educação Especial.

Para tanto este estudo estruturou-se em explicar brevemente na primeira seção, sobre os temas: Estado, Políticas públicas, sociais e educacionais, como as mesmas estão diretamente relacionadas ao tipo de Estado e governo instituído no país. Também nesse tópico é realizada uma descrição da trajetória da política executada na área de Educação Especial por meio dos documentos legais nos últimos 20 anos, formando o atual cenário da Educação Inclusiva no Brasil. Há um enfoque para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à formação dos professores especialistas, alunos atendidos e sobre a questão da colaboração entre os profissionais da educação.

Na segunda seção é apresentado o Método que foi utilizado neste estudo indicando os rumos seguidos para levantar os dados necessários para a coleta e análise dos dados, como exemplos, os procedimentos preliminares, local, participantes, material, coleta de dados entre outros. Nesse tópico é descrito detalhadamente todos os procedimentos realizados para o desenvolvimento do estudo. Após esse capítulo é apresentado no próximo tópico os resultados alcançados pelo trabalho.

A terceira seção se encarrega de trazer os resultados aferidos durante a realização deste estudo, se detendo em responder as questões de pesquisa que buscaram averiguar como é oportunizado, aos alunos público alvo da Educação Especial, a aprendizagem acadêmica dentro do contexto de Sala de Recursos Multifuncionais, centrando nas possibilidades e desafios que o atendimento especializado apresenta.

A última seção traz as conclusões derivadas deste estudo e busca indicar alguns pontos que merecem ser estudados e discutidos em eventuais estudos posteriores para que se possam alcançar melhores condições de oportunizar a aprendizagem acadêmica aos alunos que estão incluídos no ensino regular e que estão recebendo o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Somente com a apropriação do conhecimento científico acadêmico os alunos com algum tipo de deficiência ou comprometimento poderão se desenvolver e melhorar, por meio desse conhecimento, suas condições concretas de vida.

I. REFERENCIAL

1.1. Breve explanação sobre temas relacionados a políticas educacionais na área de Educação Especial em contexto capitalista.

A primeira parte deste capítulo traz uma breve explanação sobre temas como Estado, Neoliberalismo - capitalismo, Política em suas versões pública, social e educacional, principalmente na área de política de inclusão, dentre outras que ajudam na compreensão da trajetória que a área da Educação Especial vem seguindo nos últimos 20 anos, alicerçada em documentos legais instituídos e implementados pelo governo federal. É fundamental essa exposição para que se tenha alguma compreensão do processo atual de inclusão escolar embasada nas dinâmicas políticas, sociais e legais.

Iniciando essa explanação, é necessário ter ciência do que vem significando atualmente o termo Política. Para muitas pessoas, esse termo pode estar erroneamente relacionado ao termo politicagem, que são atos inescrupulosos, que visam o benefício próprio e não a coletividade, que é um dos traços característicos de países com desigualdades sociais alarmantes e um panorama excludente. A maioria das pessoas não tem uma noção muito clara do que é política, por isso sempre se ouve a frase: política não se discute. Buscando conceituar o termo em questão, segundo informações do site de Etimologia, a palavra Política deriva do Grego *politikos*, relativo ao cidadão ou ao Estado, de *polites*, cidadão, derivado de *polis*, cidade. Esta palavra veio do Indo-Europeu *polh-*, espaço fechado, em geral em local elevado, o que descreve o núcleo inicial de muitas cidades nas civilizações antigas. Refere-se, portanto, à área específica das relações existentes entre os indivíduos de uma sociedade.

São Tomás de Aquino, o filósofo, dizia que política é a arte de governar os homens e administrar as coisas visando o bem comum de acordo com as normas da reta razão. Já para Aristóteles, um dos maiores sábios gregos, política é a ciência e a arte do bem comum. Para ele a cidade deveria ser governada em proveito de todos e não apenas em proveito dos governantes ou de alguns grupos. Platão, o filósofo grego, discípulo de Sócrates dizia: não há nada de errado com aqueles que não gostam de política. Simplesmente serão governados por aqueles que gostam.

Em sentido específico, esse termo modificou-se desde que foi definido por Aristóteles em sua obra referente ao tema intitulada “A política”. Segundo Bobbio (2007) o conceito moderno de política está estreitamente ligado ao de poder, sendo que segundo esse autor, a política é o processo de formação, distribuição e exercício de poder. Baseado no filósofo

inglês Bertrand Russel, Bobbio (*opus cit*) define o poder como a capacidade de fazer com que os demais realizem aquilo que queremos. Assim, o indivíduo que detém essa capacidade, ou meios, tem a faculdade de exercer determinada influência ou domínio sobre o outro e, por seu intermédio, alcançar os efeitos que desejar, sendo que o poder costuma ser dividido em duas categorias: o poder do ser humano sobre a natureza e o poder do ser humano sobre outro ser humano. A filosofia política investiga o poder do ser humano sobre outros seres humanos, isto é, o poder social, embora também se interesse pelo poder sobre a natureza, uma vez que essa categoria de domínio igualmente se transforma em instrumento de poder social.

Ainda segundo Bobbio (2007) há três formas de poder social: poder econômico, o que utiliza a posse de certos bens socialmente necessários para induzir os que não os possuem a adotar determinados comportamentos, por exemplo, realizar determinado trabalho; o poder ideológico, aquele que utiliza a posse de certas ideias, valores e doutrinas para influenciar a conduta alheia, induzindo as pessoas a determinados modos de pensar e agir e o poder político, aquele que utiliza a posse dos meios de coerção social, isto é, o uso da força física considerada legal ou autorizada pelo direito vigente na sociedade. Essas três formas de poder

contribuem conjuntamente para instituir e manter sociedades de desiguais divididas em fortes e fracos, com base no poder político; em ricos e pobres, com base no poder econômico; em sábios e ignorantes, com base no poder ideológico, genericamente, em superiores e inferiores (BOBBIO, 2007, p.83)

Entre as três formas de poder, a considerada pelo autor como mais importante é o poder político, pois o mesmo “é em toda sociedade de desiguais, o poder supremo, ou seja, o poder ao quais todos os demais estão de algum modo subordinados.” (BOBBIO, 2007, p. 84) Complementando, Silva (2009) relata que a política diz respeito a certos processos modernos de regulação econômica e social realizados pelo Estado, desde que este se tornou ampliado, ou seja, crescentemente interventor, a partir do final do século XIX, ou ainda é um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam a resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7) “nos dias atuais política refere-se ao conjunto de atividades atribuídas ao Estado Moderno, ou que dele emanam”.

Entende-se que o Estado é uma figura abstrata criada pela sociedade, pela vontade de unificação e desenvolvimento do homem com o intuito de regulamentar, preservar o interesse público, constituído por uma ordem coercitiva (SILVA JUNIOR, 2009). Sendo que o mesmo é constituído por 3 elementos constitutivos: povo - entidade jurídica, território - delimitação territorial ou espacial e a soberania - sócio-jurídica-política. Desse modo, entende-se que o Estado é uma sociedade política que para o seu reconhecimento e identificação há necessidade

de verificação de alguns elementos. Um dos elementos formadores do Estado é o povo, já que o poder emana sempre dele e muitas vezes o povo não tem conhecimento sobre isso. E esse, em última análise, é quem confere ao Estado o seu poder de normatizar, regulamentar. O segundo elemento constitutivo é o território que é identificado pelo espaço territorial onde a sociedade política irá exercer o seu poder, sua soberania.

Segundo Araujo (2007), para se pensar em Estado tem-se dois grandes grupos de teoria: um com enfoque liberal e outro com enfoque marxista. Sendo que para os teóricos de enfoque liberal, o Estado Moderno é neutro e está acima dos interesses das classes sociais, tendo como objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto. Já para os teóricos do enfoque marxista, o Estado é uma instituição política que representa os interesses da classe social dominante, prevalecendo sobre o conjunto da sociedade e, só aparentemente, estes interesses se apresentam como universais, de todo corpo social.

Isso posto, é indispensável dizer que há diferentes tipos de Estado: Estado Absoluto, Estado de Direito, sendo o Brasil considerado como exemplo dessa forma de governo, Estado Constitucional, que limita o poder do Estado por intermédio de constituição, entre tantos outros. Há também diversas formas de Governo: Democracia, Monarquia, Aristocracia, Ditadura e Oligarquia. O importante a ser dito é que a política é gestada dentro de um país devido ao tipo de Estado e forma de governo adotados.

Lembrando que desde o desmantelamento do sistema de Estado de bem-estar-social, na década de 1980, a maioria dos países instaurou o chamado Estado Neoliberal, que trouxe transformações políticas e avanço para o capitalismo. Segundo Anderson (1995, p.22), o Neoliberalismo é:

um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis algo muito parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado.

Para Gentili (1994), o Neoliberalismo deve ser compreendido como um processo de construção da hegemonia da classe dominante que se implementa em um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, educacional, etc. As políticas neoliberais começaram a ser implantadas com a transnacionalização - expansão das empresas transnacionais, com matriz fora do país e atuação local -, e avanço com maior desenvolvimento das tecnologias modernas dos sistemas financeiros. Delineia-se, então, um

novo cenário econômico mundial, isto é, a internacionalização do capital, processo excludente com alto grau de concentração de capital nas mãos de poucos em detrimento de muitos. A partir da desregulamentação da economia pode-se falar que há uma redefinição do papel do Estado, com isso, há também modificação no significado das políticas.

Na sociedade Capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, o que caracteriza a política econômica pelo seu caráter anti-social (Saviani, 2007). Desse modo, o Estado precisa promover políticas para contrabalancear a política econômica com o sistema econômico capitalista.

Assim sendo, Kassar (2001, p. 25) afirma que quando se pensa em política no sentido público “logo associa-se com decisões que viram leis e que podem afetar uma cidade, um estado, uma nação ou todo o planeta, sendo a política bem abrangente, constituída por várias denominações, como exemplo, política pública, política econômica, política social”. Este trabalho contempla as políticas denominadas de políticas públicas e sociais que abarcam a área da educação - política educacional, área da saúde - política nacional de saúde, a área de habitação - política nacional de habitação, entre outras.

Fazendo um balanço dessas políticas, as chamadas políticas públicas, segundo Kassar (*opus cit.*) podem ser vistas como materialidade da abrangência do Estado que, nesse sentido, é fruto do movimento contraditório da história da sociedade. Dentro das políticas públicas estão as políticas sociais que “são formas de assegurar a própria sustentabilidade do modo de produção capitalista na medida em que a intervenção do Estado em relação às políticas públicas ocorre visando balancear a oferta e a procura de mão-de-obra” (KASSAR, 2001, p.25). No Estado neoliberal, que tem como uma das principais características, promover a concorrência entre os indivíduos, as políticas públicas sociais promovidas pelo Estado, são vistas como empecilho para o bom desenvolvimento do país porque não deixam os indivíduos se responsabilizarem pela sua educação ou sua saúde, etc.

Para Maciel (2009), as políticas sociais surgiram e são utilizadas com base nas desigualdades sociais existentes na sociedade tendo objetivos distintos. Conforme essa autora, a política social pode ser universal ou focal, sendo que as políticas universais, para todos, têm um caráter importante no sistema capitalista, uma vez que são embasadas no direito formal, o que não significa direito efetivo e “visam compensar as necessidades sociais e econômicas que não são atendidas de forma geral, mas que necessitam de ações específicas para determinadas condições em que alguns grupos se encontram” (MACIEL, 2009, p. 34).

Complementando, a autora afirma que as políticas sociais são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existente nos grupos que representam a sociedade e também são estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter. Ou seja, mesmo que o Estado esteja submetido aos interesses capitalistas, às políticas públicas, especialmente, as de cunho social, isso é produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade.

Assim, na realidade, o que tem sido chamado de políticas sociais na atualidade são programas tópicos, dirigidos a determinados focos, descontinuados, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento, esbanjando esforços e recursos oferecidos pelo Estado, sem controle da sociedade (VIEIRA, 2007).

Ainda, Maciel (*opus cit*) relata que as políticas públicas de caráter sociais englobam as políticas educacionais uma vez que a educação é uma das áreas que integra as ações previstas por essas políticas, sendo que como tal, as políticas educacionais não são estáticas, mas dinâmicas, estando em constante transformação. Ou seja, as políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses.

O Estado brasileiro é considerado um Estado Democrático e Liberal e, com esta configuração, assegura condições propícias ao desenvolvimento do sistema capitalista, sendo guiado pelas recomendações dos organismos internacionais que impõem condições políticas para ajudas financeiras. Desse modo o atual cenário no qual estão inseridas as políticas públicas no Brasil nos remete a várias discussões, reflexões e estudos acerca do tema das políticas educativas, sendo que as mesmas geram as bases e rumos da Educação Brasileira.

A intervenção de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (B.M.), junto com a subordinação do governo brasileiro à economia mundial, repercutem de maneira veemente sobre as decisões a serem tomadas no setor da educação.

No Brasil a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial ao setor educacional não é nova, data da primeira metade dos anos 70 (WARDE, HADDAD, 2009, p. 9). Nos anos de 1980, o Banco Mundial não só passou a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira.

Todavia, a política educacional no país passa, a partir de 1988, a ser considerada uma política pública de caráter universal.

Os anos de 1990 representaram um processo de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, uma vez que acompanhou a tendência mundial da propalada oferta da educação básica para todos os indivíduos como uma das formas de constituição de uma sociedade justa e igualitária. O Brasil se tornou signatário do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e, desse modo, novas estratégias foram sendo estabelecidas, de maneira que o foco no campo educacional passou a ser a qualidade de ensino na Educação Básica, a partir de um conceito específico de qualidade formulado pelo neoliberalismo e regulado pelo mercado.

Considerando o exposto até o momento, é fundamental relatar que muitas políticas públicas de Educação acabaram sendo implementadas nos países periféricos, buscando atender as agendas internacionais, garantindo a manutenção da economia capitalista, sendo esta a fonte decisória das políticas educacionais. A forte presença de agências internacionais, em especial do Banco Mundial, no âmbito das políticas educacionais, por intermédio de documentos e recomendações, demonstra quão submetida às políticas públicas, sociais, estão a esses órgãos no estabelecimento de novas formas de gestão e na definição das bases das reformas educacionais (BARRETO e LEHER, 2008).

A escola está sendo aperfeiçoada ao novo cenário globalizado, a manutenção da economia capitalista é a fonte decisória das políticas educacionais e, as mesmas, principalmente as políticas da área de educação especial, Inclusão, estão agindo de acordo com o que é esperado pelas lógicas e mecanismos de mercado na educação. Para Maciel (2009, p.40), o discurso de inclusão considera que as políticas sociais, com caráter focal, é a única forma de fazer com que os grupos considerados excluídos, que não têm condições de ter um trabalho, que não representam mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, possam ter acesso a educação.

É necessário ter ciência de que as decisões políticas muitas vezes são tomadas por grupos situados fora dos territórios nacionais, mas cujos resultados têm necessariamente efeitos sobre a população nacional que acaba não participando do processo de tomada das decisões sobre assuntos importantes, como distribuição de recursos, saúde, educação e outros.

Desse modo essas políticas necessitam se tornar um objeto de contestação, como algo a ser discutido e analisado. Conforme Garcia (2004, p. 40), as “políticas públicas de educação para os sujeitos considerados com deficiências estão articuladas às proposições para o setor educacional como um todo, apesar de disporem de normatizações e orientações específicas”.

Faz-se necessário verificar, na prática, se as políticas que vem sendo implementadas no Brasil são capazes de contribuir efetivamente para o que se propõem e quais estão sendo suas consequências. Principalmente, as políticas voltadas para a Educação Especial com foco na formação de professores, pois com a difusão da Inclusão Escolar, na última década no Brasil, vários documentos legais foram promulgados e alguns programas implementados, tornando necessário que se faça uma explanação sobre esses dispositivos políticos, tentando caracterizar o desenvolvimento do atual contexto da Inclusão Escolar no país.

1.2. Política em Educação Especial no Brasil: trajetória do contexto atual estabelecido a partir da década de 2000.

Desde os anos de 1990, partindo das reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais para a educação escolar brasileira, das duas conferências internacionais - Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990 e Conferência de Salamanca/1994, ambas organizadas pela Unesco e Banco Mundial - consideradas como marco histórico para a trajetória da Educação Inclusiva e, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Educação Especial no Brasil passa por uma ampliação e redefinição do seu conceito, caracterizada pela mudança de sua trajetória de integração caminhando em direção à inclusão.

Para argumentar sobre o cenário atual da Educação Especial é necessário saber que esse contexto foi gestado ao longo de 20 anos e que a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2006; 2007-2010, foi implantada uma política denominada Educação Inclusiva. Segundo Kassar (2012, p.841), a adoção dos princípios da Inclusão Escolar tem sido fortemente defendida por organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas passando a influenciar fortemente a legislação brasileira e as proposições de escolaridade a essa população de tal modo que os documentos oriundos do governo federal nos últimos anos anunciam a decisão de implantar o que se denomina de sistema educacional inclusivo: “esse movimento aponta a disseminação de uma perspectiva bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, cujo enfoque primordial era a separação desses alunos (integração)”.

Com o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, a política educacional brasileira elege o município como sistema principal das ações referentes ao ensino fundamental, sendo que a meta do programa era ampliar suas ações por cerca de 83,5% dos municípios brasileiros, até o ano de 2007. O objetivo desse programa é:

... disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (KASSAR, 2009, p. 29).

Ainda conforme Kassar (*opus cit*), a partir do ano de 2003 o Ministério da Educação (MEC) tem implantado um conjunto de programas e ações para materialização da política de Educação Inclusiva. São ações com esse propósito:

Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa a adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso as instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências. Apesar de apresentados como programas separados, essas ações formam um conjunto articulado de proposições que atingem diferentes regiões do país. Esse conjunto de ações sustenta a política de matrícula de crianças com deficiências em massa nas escolas comuns, disseminando a ideia de que qualquer atendimento educacional que substitua a escolaridade em uma escola comum seja uma atitude discriminatória e estaria, portanto, em choque com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2012, p.841).

Dentre todos esses programas e ações o ponto central para a Política Nacional de Educação Especial é a implantação do programa das Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que foram promulgados vários documentos legais e normativos no período focalizado nessa pesquisa, de 2000 a 2013, para se constituir a política atual referente à Educação Especial. No quadro abaixo é possível verificar quais foram esses documentos e dispositivos legais, além de conferir seus objetivos:

Quadro 2 – Documentos e dispositivos legais promulgados a partir do ano de 2000 – relacionados ao atual contexto de Educação Especial

DOCUMENTOS LEGAIS	OBJETIVOS
Resolução CNE/CEB nº 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação PNE	Destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
Decreto nº 3956/2001	Afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
Resolução CNE/CP nº 01/2002	Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/2002	Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2678/2002	Aprovou diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Cartilha: Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade - 2003	Disseminou a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, apoiando o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. Sensibilizando e envolvendo a sociedade e a comunidade escolar, em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; Formando gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
Cartilha: O acesso de alunos com deficiências as escolas e classes comuns da rede regular - 2004	É um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atenderem o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos. Defendendo o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação.
Decreto 5296/2004 regulamentando a Lei nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000	Regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida - implementação do Programa Brasil Acessível.

Decreto nº 5626/2005 regulamentando a Lei nº 10.436/2002	Regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão do aluno surdo, dispoendo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/interprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006	Fomentou, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência, desenvolvendo ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Cartilha: Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o Atendimento Educacional Especializado (2006)	Visou subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para favorecer a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nas classes regulares.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – 2007	Trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6094/2007	Estabeleceu, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI – 2008	Assegurou a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade da educação especial em todos os níveis da educação; oferta do atendimento educacional especializado (A.E.E.); formação de professores para o A.E.E. e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2009	Estabeleceu que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determinando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).
Decreto nº 6571/2008	Forneceu diretriz para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, ou seja, nas escolas públicas ou privadas. REVOGADO
Decreto nº 6949/2009	Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
Resolução CNE/CEB nº 04/2009	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de

	atendimento educacional especializado público e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
Nota Técnica nº 09/2010	Orientou a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
Nota Técnica nº 11/2010	Orientou sobre a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
Decreto nº 7611/2011	Dispôs sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências acerca dos recursos financeiros.
Lei nº 12.764/2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Fonte: Elaboração própria

Em uma leitura do quadro temos que 23 documentos ou dispositivos legais foram promulgados no período de 2001 até 2012, dividindo-se em: 7 Decretos, 7 Dispositivos, cartilhas e planos, 3 Resoluções, 2 Notas Técnicas e 1 Portaria. Dentre esses documentos, alguns se destacam por estarem relacionados à constituição do formato e do *locus* da Educação Especial, que é o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Tais documentos são: Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Cartilha: O acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns da rede regular - 2004, Cartilha: Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado - 2006, Edital do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais - 2007, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008), Decreto nº 65711/2008 (Revogado), Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Nota Técnica 09/2010, Nota Técnica 11/2010, Decreto nº 7611/2011 e Lei nº 12.764/ 2012.

Pretende-se apreender, nessa documentação relacionada à implementação do atual contexto da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, os elementos centrais que compõem o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos público alvo da educação especial. Para tanto os documentos serão descritos sinteticamente, sem a pretensão de esgotar o assunto. São considerados como pontos principais neste estudo: quais alunos devem ser atendidos, local onde devem ser atendidos, como está preconizado esse atendimento, formação do professorado e a relação de trabalho entre professores especialistas e professores regulares.

Iniciando a descrição sintética, verifica-se que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.) na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, sendo que o atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil sempre que se evidencie a necessidade do AEE por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade. As escolas têm que se adequar ao alunado e devem oferecer aos mesmos uma educação de qualidade.

Neste documento a Educação Especial é entendida como uma modalidade da educação escolar que assegura recursos e serviços educacionais especiais, os quais servem para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com N.E.E. Os sistemas de ensino são

responsáveis por constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial que deverá se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos que assegure dignidade humana, busca de identidade própria de cada aluno e o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Conforme esta resolução, são alunos com N.E.E. os que apresentem durante o processo educacional:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquela não vinculada 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 leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2002, p.2).

O atendimento desses alunos deve ser realizado em classes comuns de ensino regular. As escolas devem prover professores regulares e especialistas capacitados, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico nas classes comuns com atuação colaborativa de professores especializados em Educação Especial, itinerância e disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Deve prover também serviços de apoio pedagógico especializado em Salas de Recursos, onde o professor de educação especial realize a complementação ou suplementação curricular. As escolas podem criar classes especiais se assim for preciso. Nas escolas especiais os currículos devem se ajustar às condições do aluno. Os sistemas de ensino devem assegurar acessibilidade aos alunos com N.E.E.

Os professores capacitados para atuar em classes comuns devem ter em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos sobre Educação Especial que os capacitem a perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe.

Os professores especialistas devem ter sua formação em cursos de licenciatura em Educação Especial em uma de suas áreas ou cursos de pós-graduação em Educação Especial em uma de suas áreas específicas, sendo que devem:

- desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a

implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com N.E.E. (BRASIL, 2002, p. 5).

Alguns apontamentos são trazidos por Kassar (2002) em seu texto sobre políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001: a autora expressa dúvidas quanto ao atendimento desde a Educação Infantil, pois, para isso, é necessário que seja assegurada a matrícula na educação infantil e a mesma ainda não é considerada obrigatória na Constituição.

Outra dúvida é quanto ao que sejam efetivamente os serviços de Educação Especial, os quais não estão explícitos na Resolução; Quanto às escolas terem que se organizar para o atendimento aos alunos com N.E.E. com qualidade, a autora afirma que é difícil e bem questionável a qualidade na educação brasileira, pois a mesma está relacionada a bases internacionais ou estatísticas. Entre outros pontos, ela traz também a percepção de que os serviços da Educação Especial são diferentes dos serviços prestados pela educação comum; há também a crença no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, pois o fracasso pode ser depositado na falta de capacidade do aluno e não na inadequação do processo pedagógico; A questão do uso do termo N.E.E., o qual que pode ampliar muito a população que deve ser atendida além de colaborar para que a escola não assuma que se trata de problemas de ensinagem; Não há esclarecimento de qual equipe técnica é necessária para a detecção da criança elegível para os serviços especiais e quais recursos deverão ser utilizados para tal avaliação; A questão da dualidade, mesmo sendo recomendados que todos os alunos devam ser matriculados no ensino regular, podem ser instituídas as classes especiais para alunos com deficiências severas, surdos ou cegos. Esse fato altera a questão das escolas se modificarem para atender a todas as crianças e, para finalizar, a autora comenta sobre a formação dos professores quanto às disciplinas introdutórias de educação especial, questionando: como essas disciplinas podem assegurar o conhecimento que o professores deve ter em seu perfil?

O Dispositivo legal Cartilha: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, publicado no ano de 2004, teve como objetivo assegurar o pleno respeito ao direito de crianças e adolescentes com deficiência a participarem dos processos educacionais em escolas regulares. É afirmado neste documento que o Ensino

Fundamental será oferecido com os apoios necessários e o conteúdo curricular nacional deve ter uma base única para todos os alunos com ou sem deficiências. Os alunos mais comprometidos² terão acesso, de forma concomitante, ao Ensino Fundamental em escolas comuns e o Atendimento Educacional Especializado na própria escola ou em instituições especializadas em horários distintos, garantindo o aprendizado de outros conteúdos, desenvolvendo habilidades e competências tendendo a eliminar barreiras no processo de construção do conhecimento. O A.E.E. é considerado diferente da Educação Especial e deve ser aplicado de forma a garantir que sejam reconhecidas as particularidades de cada aluno com deficiência.

Nesse dispositivo a Educação Especial é caracterizada da seguinte forma:

perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem (2004, p.14).

Os professores de escolas regulares podem ministrar o ensino da base curricular comum a todos os alunos com e sem deficiências. Quanto à formação dos professores regulares, essa deve lhes propiciar consciência e preparação necessárias para receber alunos com N.E.E., dentre os quais alunos com deficiência. Os cursos para formação de professores especialistas em Educação Especial devem prepará-los para prestar o A.E.E. em escolas comuns e em instituições especializadas.

A Cartilha: Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado, publicada no ano de 2006 é um dispositivo legal destinado aos gestores e educadores, visando subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços do A.E.E. para favorecer a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes comuns do ensino regular. Afirma que os princípios para a organização das Salas Recursos Multifuncionais (SRM) partem da concepção que a escolarização de todos os alunos com ou sem N.E.E. deve ser realizada nas salas regulares, não mais nas classes especiais, e o A.E.E. passa a complementar ou suplementar a escolarização, ocorrendo nas S.R.M.

Esse documento legal explicita que no sistema de educação inclusiva é a escola e o professor que se adaptam ao alunado e para isso a formação do professor é fundamental para que possa ensinar para a diversidade. Sendo que a atitude da gestão da

² Segundo a cartilha, os alunos que apresentam deficiência severa, poderão ter acesso tanto a educação regular, quanto o atendimentos em centros especializados (escolas especiais).

escola, o trabalho colaborativo, a parceria entre escola e família, organização de recursos e atenção às necessidades de cada aluno formam a estrutura básica para melhorar a qualidade da educação para alunos com deficiências. Segundo Alves (2006), a iniciativa da implantação das S.R.M. nas escolas públicas de ensino responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o A.E.E., disponibilizando recursos e promovendo atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, sua participação e aprendizagem.

A concepção de Sala de Recursos Multifuncionais que está descrita na cartilha é que elas:

são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p.13)

Ainda segundo a autora (*opus cit*) é nesse espaço que o professor especializado vai atender os alunos, considerando as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo deles, o nível de escolaridade e os recursos específicos para sua aprendizagem. Outro ponto interessante é que essa sala é multifuncional em “virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional”.

Alves (2006, p. 15) descreve o A.E.E. como a:

parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre essas atividades curriculares específicas está o ensino de Libras, o sistema Braile e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Essa cartilha se baseia nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, implementada no ano de 2002, para nomear os alunos que devem ser atendidos nas S.R.M.. O interessante nesse item é que autora confirma que outros alunos que se incluem nesses grupos são os que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros. Não se esgotando o amplo espectro de alunos que têm o direito ao A.E.E., os

sistemas de ensino ficam com a responsabilidade e autonomia para se organizarem conforme as necessidades de seus alunos.

A cartilha esclarece quanto ao perfil do professor da S.R.M.: deve ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em área da educação especial para o atendimento das necessidades dos alunos. É recomendado que na sua formação o professor tenha entrado em contato com conhecimentos a cerca de: Comunicação Alternativa e Ampliada, Sistema Braile, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. Desse modo, os professores estarão aptos para fazer uso das Ajudas Técnicas e Tecnologias Assistivas que fazem parte dos materiais dispostos nas S.R.M. juntamente com os jogos, materiais e recursos pedagógicos.

Quanto às atribuições dos professores da sala de recursos, tem-se que os mesmos devem atuar como docentes nas atividades de complementação ou suplementação curricular; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum; promover as condições para a inclusão dos alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias; informar a comunidade sobre a legislação e normas educacionais vigentes acerca da inclusão escolar; participar do processo de identificação dos alunos; preparar material específico para uso dos alunos na S.R.M.; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e, também, articular juntamente com gestores, professores a organização do projeto pedagógico da escola para que este se insira em uma perspectiva de educação inclusiva.

O Edital nº 1 de 26 de Abril de 2007 – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais teve por objetivo geral apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado por meio da implantação das S.R.M. nas escolas básicas. Os objetivos específicos deste documento foram selecionar projetos Estaduais e Municipais para a implantação das S.R.M. e expandir a oferta do A.E.E. aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Como objeto o documento visou selecionar projetos que contemplassem a organização de espaços com recursos necessários ao A.E.E. considerando esse atendimento como indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades / superdotação tenham oportunidades iguais de acesso ao currículo tanto quanto os alunos ditos normais.

O Edital trouxe no corpo de seu texto informações sobre serem escolhidos 100 projetos para sala de recursos multifuncionais do tipo I e 400 projetos para sala tipo II³. As propostas deviam seguir algumas condições para serem aprovadas, como: discriminar as ações pleiteadas e também conter um plano de Ação Pedagógica. Depois seriam avaliadas conforme o cumprimento das etapas de consecução dos projetos. Conforme o documento, as propostas aprovadas receberiam a doação das salas de recursos multifuncionais solicitadas, por intermédio do FNDE.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas, publicado no ano de 2007, se intitula como plano de desenvolvimento da educação e trata da Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. Prieto (2009, p. 36) afirma que alguns críticos concordam que o PDE/2007 se trata de um “conjunto de atos normativos” e não de um Plano de ação. Não tem uma exposição de motivos ou uma introdução que lhe dê a clareza do horizonte ou a base dos princípios.

Segundo Prieto (2009, p.45), de um conjunto de 52 ações do PDE, quatro são identificadas como relacionadas à Educação Especial: Programa de formação continuada de professores na educação especial; programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência receptoras do benefício de Prestação Continuada da Assistência Social e Programa Incluir: acessibilidade na educação Superior.

Para Saviani (2007, p. 1236), na modalidade “Educação Especial”, foram dirigidas três ações:

- a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos.

³ As Salas de Recursos Multifuncionais tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos diferenciados para atender os alunos públicos alvo da Educação Especial. A sala tipo II além de ter os materiais que tem na sala tipo I é acrescida de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos, direcionados para alunos com cegueira. No capítulo dos resultados, a questão da diferença entre a sala de recursos multifuncionais, tipo I e II, será mais bem explanado.

Ainda conforme Saviani (*opus cit*), outra ação que está relacionada à Educação Especial é o programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que visa ampliar o acesso de pessoas com deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de Ensino Superior. É inegável o valor desse programa, pois é a única iniciativa governamental estruturada, voltada ao público supracitado, que financia essas ações nas instituições, mas com as condições de que sejam cumpridas à risca as exigências dos editais do Programa, não se levando em conta as singularidades dos locais onde serão implantados os recursos e nem sua população.

O Decreto nº 6571/2008 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7611/2011.

A Resolução nº 04/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - A.E.E. na Educação Básica, modalidade Educação Especial, trazendo que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e em turno inverso da escolarização no A.E.E. ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.). Além disso, também podem ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da Rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, com duplo computo de matrículas no âmbito do FUNDEB.

Neste documento também é descrito que o AEE não substitui o ensino regular e que a educação especial se realiza em todos os níveis e etapas de ensino, tendo o A.E.E. como parte integrante do processo educacional. Quanto aos alunos que devem receber o atendimento, neste documento é retirada a parcela de alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, havendo um direcionamento a quem deve ser atendido. Então, o público alvo do A.E.E., conforme a Resolução é:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1)

Quanto à formação do professor, o mesmo deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para o A.E.E. Esse

documento é um dos mais importantes que especifica detalhadamente as funções e atribuições do professor especialista, que são:

- I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3)

A Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 09/2010 instituiu as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, afirmando que o poder público deve assegurar às pessoas público alvo da educação especial, acesso ao ensino regular e a oferta do A.E.E.

Além de todas as outras informações referentes aos alunos atendidos, onde devem ser atendidos e sobre a formação do professorado que já vem sendo publicadas nos outros documentos legais, já descritos neste estudo, essa Nota Técnica informa que são atribuições do A.E.E.: organizar o Projeto Político Pedagógico para o A.E.E. com base na formação e a experiência do corpo docente; matricular no CAEE alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular e registrá-los no Censo Escolar; ofertar o A.E.E. de forma complementar; efetivar a articulação pedagógica entre os professores do CAEE e professores regulares; colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada dos professores estabelecendo redes de apoio a formação docente e participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços.

A Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 11/2010 – Orientações para a institucionalização da oferta do A.E.E. em Salas de Recursos Multifuncionais

implantadas nas escolas regulares, esclarece que a Educação Inclusiva compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação. Assim o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas.

No documento há uma breve explanação da legislação inclusiva relacionada ao A.E.E em S.R.M., informando que a implantação desses espaços nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos. Esta Nota Técnica vem complementando e seguindo as orientações que norteiam os dispostos nos documentos legais que vem sendo publicados.

O Decreto nº 7611/2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, afirmando que o dever do Estado para com a educação das pessoas público alvo da Educação Especial é garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com igualdade de oportunidades, não alegando a exclusão por causa da deficiência, assegurando adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e adotando medidas efetivas de apoio individualizado. Entende-se, nesse documento, que a Educação Especial é prestadora de serviços de apoio especializado voltada a eliminar as barreiras que possam atrapalhar o processo de escolarização do público alvo.

No documento é considerado público alvo as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O Atendimento Educacional Especializado - A.E.E. é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente de forma complementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para os alunos com altas habilidades em Sala de Recursos Multifuncionais.

São Objetivos do A.E.E.:

- 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, 2011)

Segundo o texto do Decreto, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e às instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com a finalidade de ampliar a oferta de A.E.E. O apoio técnico e financeiro fornecido é para as seguintes ações: aprimorar o A.E.E. ofertado, implantar as S.R.M., formação continuada dos professores, formação dos gestores, adequação arquitetônica dos prédios escolares, elaboração/produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturar os núcleos de acessibilidade nas instituições federais.

Com o Decreto nº 7611, o Decreto nº 6253 passa a vigorar com alterações nos artigos 9º e artigo 14º que tratam dos recursos e distribuição do FUNDEB: quanto ao duplo compute de matrículas, o A.E.E. pode ser realizado tanto em escolas regulares quanto em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sendo que as matrículas podem ser realizadas também em escolas de educação especial.

A Lei 12.764 - Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Define o que é pessoa com transtorno de espectro autista:

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012)

São Diretrizes desta Lei: a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas assim como no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; a participação da comunidade na formulação de políticas públicas e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; a atenção integral às necessidades de saúde objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; o estímulo à inserção no mercado de trabalho, observada as peculiaridades da deficiência; a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados bem como aos pais e responsáveis; estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista.

São direitos das pessoas com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012)

Outros pontos importantes registrados neste documento são que não haverá tratamento desumano ou degradante para a pessoa com espectro autista, não haverá impedimento de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência e terá pleno direito de matricular-se em escolas regulares não podendo, o gestor educacional, negar-lhe esse direito.

Dentre esses documentos que foram promulgados a partir do ano de 2000, o mais importante segundo Kassar (2012, p. 101), é o documento intitulado Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois o mesmo:

explicita as diretrizes adotadas pelo Governo, desde aquele momento, para a construção do que é denominado de “Educação Inclusiva”. Todos esses documentos vão articulando-se e apontando a direção para a construção de um caminho, no que se refere à educação de alunos historicamente foco da Educação Especial. A direção implica alguns princípios: 1) Todas as crianças devem estar matriculadas em uma escola comum; 2) A educação Especial é contemplada por um atendimento educacional especializado; 3) o atendimento educacional especializado é apenas complementar ou suplementar à educação comum obrigatória. A partir desse momento, os recursos previstos para a educação dessa população são direcionados para a adoção dessa proposta.

Desse modo, o documento legal PNEE-EI/2008 será descrito no tópico abaixo para verificação de como este se articula e concorda com os demais documentos para traçar o contexto da Educação Especial no Brasil atualmente. Todas as ações descritas nos documentos legais formam a diretriz política que o governo federal vem implementando com sua política inclusiva. Segundo Baptista (2011, p. 70), as políticas brasileiras para a Educação Especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos multifuncionais tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial, formando assim o *lócus* da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1.3. Política Nacional de Educação Especial

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada pela contribuição massiva das instituições privadas filantrópicas, pois durante muito tempo o governo brasileiro relegou a responsabilidade da Educação Escolar das pessoas com deficiência a essas instituições. Desse modo, a história de uma Política Nacional de Educação Especial no país é muito recente, tendo o seu primeiro documento legal publicado no ano de 1994.

Conforme Mendes (2006) houve um atraso quanto à questão de instituir políticas para a educação especial no Brasil, sendo que as políticas brasileiras de integração tiveram início quando já circulavam os ideais da inclusão no mundo.

Dessa forma, tem-se que no mesmo ano em que é publicada a Declaração de Salamanca na Espanha, no Brasil é publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de cunho integracionista que se define como “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p. 7).

Neste documento os alunos da educação especial estão descritos como: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla; portadores de condutas típicas, problemas de conduta; e portadores de altas habilidades, superdotados (BRASIL, 1994, p. 13). Segundo Machado e Pan (2012, p. 284), a PNEE de 1994 se sustentou no modelo de serviços, sistemas de cascata, *mainstreaming* e no modelo social da deficiência, sendo que a:

normalização proposta é direcionada ao ambiente, não à pessoa. Sua intenção é oferecer modos e condições de vida diária “o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (Brasil, 1994, p. 22). Afirma a necessidade de “[...] repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar às diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento” (Brasil, 1994, p. 57). Define modalidades diferenciadas de atendimento educacional especializado: atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; escola especial; sala de estimulação essencial (destinada a crianças de 0 a 3 anos); e sala de recursos. Assim, embora publicada no mesmo ano que a declaração de Salamanca (1994), a PNEE apresenta-se sustentada numa perspectiva de integração, e não de inclusão.

Destarte, um grupo de trabalho foi convocado pelo governo federal para rever a PNEE e direcioná-la, transformando-a em um documento que assumiria compromisso com a democratização do ensino, contrapondo-se a política anterior que não se ajustava

com o contexto que vinha despontando mundialmente em busca de uma política chamada de inclusiva.

1.4. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) – 2008.

A partir da revisão e sistematização do documento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída no ano de 1994, um grupo de trabalho constituído por pesquisadores, professores de Universidades e equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, publicaram o documento legal da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, tendo sua versão preliminar em 2007 e a versão definitiva em 2008. Esse documento foi nomeado pelas Portarias Ministeriais sob o nº 555 (05/06/2007) e nº 948 (09/10/2007). Nesse documento foram propostas mudanças quanto ao modelo de serviços em vigor no país, desde a instituição da PNEE no ano de 1994.

Em uma síntese desse documento legal observa-se que no item I de introdução é argumentado que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, constituindo um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos conjugando igualdade e diferença como valores indissociados e que avançam em relação à ideia de equidade formal.

A Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica de exclusão, devendo as escolas e as classes especiais serem repensadas. Só assim haverá mudança estrutural e cultural na própria escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

No item II, o texto inicial da PNEE-EI apresenta os marcos históricos e normativos referentes à Educação Especial, afirmando que esta sempre

se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, pág 3, 2008)

O texto aborda a história sobre o atendimento às pessoas com deficiência desde o início, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos em 1857, ambas no Rio de Janeiro. O texto vai perpassando todos os

documentos legais promulgados referentes à educação das pessoas com deficiências. É interessante comentar que esse texto afirma que a partir da Constituição Nacional de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, impulsionados pela Declaração Mundial de Todos pela Educação e a Declaração de Salamanca, há um avanço legislativo no país sobre a visão que se tinha sobre a educação escolar das pessoas com deficiências. A partir da década de 2000 os documentos legais começaram a se pautar na perspectiva de educação inclusiva para transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

No item III, sobre o Diagnóstico da Educação Especial, o texto da PNEE-EI traz informações como: o uso de um novo instrumento de pesquisa; passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo a Educação Especial; foi verificado que houve evolução nas matrículas, expressando um crescimento de 107%; houve crescimento também no ingresso desses alunos em classes comuns de ensino regular - 640% - entre 1998 a 2006 e no Ensino Superior também ocorreu crescimento. Tais dados demonstram que as ações voltadas a esse público estão evoluindo conforme vão se implementando leis e programas para os mesmos.

O item IV registra o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é garantir:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (PNEE-EI, pag. 8, 2008)

O item V trata sobre os alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial, ficando explícito no texto que esses se encaixam em três grandes categorias: alunos com deficiências, que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial; transtornos globais de desenvolvimento, que apresentem alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, como autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil; e altas habilidades/superdotação,

potencial elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Para os alunos que apresentem transtornos funcionais específicos, ou seja, dislalia, discalculia, dislexia, transtornos de aprendizagem, TDAH, etc... a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades educacionais desses alunos.

No item VI das Diretrizes da PNEE-EI, é especificado que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Esclarece que o Atendimento Educacional Especializado - A.E.E. 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”. Alerta para que as atividades desenvolvidas no A.E.E. sejam diferentes das realizadas na sala de aula comum, tendo o caráter de complementação e/ou suplementação e não o caráter substitutivo à escolarização.

Nas atividades do A.E.E. serão disponibilizados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Do nascimento da criança até os três anos de idade, o A.E.E. deve se expressar por meio de serviços de estimulação precoce e em todas as etapas e modalidades da educação básica o atendimento deve se organizar para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Esse atendimento deve ser ofertado “em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”

Nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização e formação para o ingresso no mundo do trabalho. A Educação Especial deverá manter interface com a educação indígena, do campo e quilombola, assegurando que os recursos, serviços e o A.E.E. estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na Educação Superior, a Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, envolvendo para isso planejamento e organização de recursos e serviços. Quanto ao ingresso de alunos surdos nas escolas comuns, a PNEE-EI traz que é necessário se ter educação bilíngüe

nas escolas e o A.E.E. para esses alunos deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua Brasileira de Sinais.

O A.E.E. é realizado mediante:

atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braile, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (PNEE-EI, 2007, p.).

Quanto ao profissional para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base na sua formação, tanto inicial quanto continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área de Educação Especial. Segundo a PNEE-EI, essa formação permite a atuação do professor no A.E.E., aprofundando a interação interdisciplinar “nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de A.E.E., nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial”.

Ainda na formação dos profissionais da Educação Especial, é necessário que sejam contemplados conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo para se desenvolver projetos em parceria com outras áreas. É de responsabilidade dos sistemas de ensino se organizar para fornecerem aos alunos condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a aprendizagem.

Há autores que trazem ressalvas sobre alguns aspectos expostos no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Machado e Pan (2012) trazem que a atual política constitui-se como uma resposta do Governo Federal aos documentos internacionais, pois assumindo a democratização do ensino está se contrapondo à política anterior, que tinha sido instituída no ano de 1994, com características integracionistas.

Ainda segundo Machado e Pan (2012), o documento até faz uma retomada histórica da educação especial brasileira, mas apenas a partir de documentos legais, sem fazer referência aos movimentos sociais que se ocuparam desse campo, os quais foram deixados em segundo plano pelo Estado, sendo uma simplificação dos marcos históricos da Educação Especial.

Sobre o diagnóstico da evolução das matrículas, Kassar (2009 p.31) relata dados que apontam que a política nacional da educação inclusiva é um movimento em franco desenvolvimento. No entanto,

quando se procura os números relativos às matrículas em escolas comuns com apoio pedagógico especializado, tem-se um crescimento mais restrito. O Ministério da Educação contabiliza o número de matrículas em escolas comuns, com e sem apoio especializado entre os anos de 2002 a 2006. No período, enquanto houve crescimento de 175,5% das matrículas em escolas comuns com apoio especializado, houve crescimento de 208,3% das matrículas em escolas comuns sem apoio especializado (BRASIL, 2007). Isso significa que, em 2006 do total de matrículas em classes regulares (325.136 =100%), 136.431 (42%) referem-se a alunos com apoio especializado e 147.409 (56,3%) sem apoio especializado.

Complementando, Pietro (2009, p.38) também questiona sobre a expansão das matrículas:

observa-se que a expansão de matrículas desse alunado nas escolas regulares em classes comuns, não estava sendo acompanhadas em mesma proporção, pela oferta de atendimento educacional especializado. Todavia, merece ser checada a possibilidade de alguns alunos apresentarem alguma deficiência sem, contudo, demandar atendimento educacional especializado e serem computados mesmo assim na categoria necessidades educacionais especiais. Atribuir esse rótulo a um aluno pode prejudicar suas relações sociais e escolares, pois a sociedade brasileira ainda é muito preconceituosa e discriminatória. Mas, sua matrícula pode estar sendo efetuada sem que suas demandas educacionais específicas sejam atendidas e isso é negligência do poder público. De qualquer uma das formas, está-se violando vários direitos do cidadão brasileiro, já instituídos na lei magna há quase 20 anos. Além disso, as políticas públicas de educação devem ser pautadas em informações precisas sobre o alunado, pois delas depende a previsão das ações a serem implantadas, expandidas ou aprimoradas.

Quanto aos alunos que devem receber o atendimento educacional especializado, Silva (2012, p. 124) afirma que os estudantes com dislexia, dislalias, privação sociocultural, Fissura Lábio Palatal, etc... acabam por ter suas necessidades negligenciadas por não se tratarem de público alvo da Educação Especial. A autora faz os seguintes questionamentos:

como uma política de inclusão privilegia determinados grupos e desconsidera a invisibilidade de outros? Como pode esta política, portanto, ser considerada democrática e inclusiva em um país em que os grupos vulneráveis e em permanente risco de exclusão extrapolam a população alvo definida pela mesma?

Corroborando o dito, Cardoso (2012, p. 7557) afirma que alunos com TDAH devem ter as suas necessidades educacionais atendidas adequadamente. Para isso é preciso lutar contra a invisibilidade desses alunos nos fundamentos legais que abordam o público alvo do atendimento educacional especializado e desenvolver políticas públicas em Educação e Saúde para alunos com TDAH.

Machado (2011) trata da questão da formação dos professores em tempo de inclusão. Segundo a autora a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, a formação de professores também toma lugar de destaque.

Em seu trabalho intitulado, “Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente”, Machado (*opus cit*) debate a produtividade das práticas na mobilização de condutas dos professores relacionando-as com a lógica de funcionamento da engrenagem neoliberal. Segundo a autora, a formação docente é um dos principais alvos das políticas inclusivas, pois os profisses juntamente com os demais alunos, familiares e comunidade escolar são considerados agentes responsáveis pela execução do grande projeto da inclusão educacional (MACHADO, 2011, p. 60).

Para a mencionada autora, Inclusão e neoliberalismo andam de mãos dadas, compondo uma treliça onde todos são convocados e responsabilizados pela construção deste Estado de bem estar-social. Além de ser responsabilizado pela inclusão o professor tem que se sentir responsável pela mesma, por isso é necessário disseminar aos mesmos a lógica e conceitos neoliberais, como descentralização, reflexão, gestão democrática e autonomia. A lógica neoliberal pode ser constatada em vários excertos do material de formação docente do Projeto Educar na Diversidade, no qual o professor é considerado como eterno aprendiz e é levado a acreditar que é um profissional autônomo, precisando buscar, por sua conta, a formação necessária para trabalhar com todos os alunos.

Ainda conforme Machado (2011, p. 67), os processos de formação docente parecem seguir a tônica atual:

sendo muito úteis as finalidades do Estado neoliberal, pois sujeitos (professores) inacabados, flexíveis, são produtores e consumidores em potencial – nesse caso, produtores e consumidores dos saberes sobre alunos da diversidade. Além disso, tornam-se parceiros da lógica inclusiva, que movimenta tal engrenagem como uma maquinaria autogovernada (...) sendo que as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, giram no sentido de fabricar e governar o professor que interessa a engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado e auto gerenciado.

Quanto à questão da relação do neoliberalismo e a formação docente, essa deve ser levada em conta, mas atentando-se que a formação continuada como necessária para instrumentalizar os professores de educação especial no intuito de responder, afirmativamente, às demandas cotidianas de sala de aula ou sala de recursos multifuncionais.

Este estudo concorda que não é de todo mal que os professores frequentem uma variada gama de cursos de formação continuada, mas a qualidade desses cursos que vem sendo fornecidos aos mesmos precisam se tornar alvo de pesquisas para verificar se são capazes de proporcionar uma efetiva melhora na sua prática. Corroborando Prieto, Mantoan e Arantes (2006) em um artigo sobre formação dos professores especialista, focam na questão de se investir na qualidade do ensino, pois na perspectiva de Inclusão escolar, os professores devem estar aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às especificidades de seus alunos.

Há muitos pontos que ainda precisam ser questionados e verificados na legislação e no contexto prático da Inclusão Escolar. Há evidências de que o caminho da Educação Especial implantada no país atualmente vai, principalmente, ao encontro de uma resposta do governo federal aos acordos e documentos internacionais e não em busca de superar a trajetória de exclusão, que por longos anos as pessoas com algum tipo de deficiência ou impedimentos passaram e ainda passam em relação ao seu aprendizado acadêmico.

II - MÉTODO

Esta seção trata da trajetória metodológica percorrida para a realização da pesquisa, bem como, os locais escolhidos para serem pesquisados, os procedimentos preliminares, as participantes da pesquisa, o material utilizado, o procedimento para a coleta dos dados e o tipo de sistematização e análise desses dados.

Aprender a investigar implica atravessar uma experiência pessoal e profissional complexa, difícil e inquietante. É uma atividade que obriga a disciplinar o pensamento e a ação, contudo a experiência demonstra, com clareza, que só investigando se aprende a investigar. (VILELAS, 2009).

A investigação científica necessita de um método específico para ter o caráter de produtora de novos conhecimentos, sendo que a ciência é um tipo particular e específico de conhecimento, caracterizado por uma série de qualidades. Para se ter um conhecimento racional, sistemático e organizado é necessário seguir um método, um caminho concreto que nos aproxime dessa meta.

Segundo Vilelas (2009, p.43), o método tem como fim “determinar as regras de investigação e a prova das verdades científicas. Engloba o estudo dos meios pelos quais se entendem todos os fenômenos e se ordenam os conhecimentos”. O método, como caminho que constrói o pensamento científico, vai se construindo na realidade, junto com esse mesmo pensamento, indissolúvelmente único. Já a Metodologia é o caminho disponível, é um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento.

Desse modo, nessa pesquisa optou-se por adotar um método de natureza fenomenológica, pois esse tipo de método não parte do traçar de uma teoria, mas do mundo conhecido, do qual faz uma análise descritiva com base nas experiências partilhadas. A fenomenologia tem como enfoque central a compreensão dos fenômenos, dirigindo-se para a vivência cotidiana. Martins e Bicudo (apud VILELAS, 2009) apontam que a:

investigação fenomenológica parte da compreensão do viver e não de definições ou de conceitos e, é uma compreensão voltada para o significados do perceber, ou seja, para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está a ser investigado, as quais são expressões pelo próprio indivíduo que a percebe (MARTINS E BICUDO, 1989).

Quanto ao modelo de verificação foi definido utilizar os estudos qualitativos de natureza descritiva, que é uma forma de estudo da sociedade centrado no modo como as pessoas interpretam e dão sentido as suas experiências. A escolha pela abordagem qualitativa se firma, pois “são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. Investigam o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais” (VILELAS, 2009, p. 107).

Complementando, Cruz Neto (1994) relata que as formas selecionadas para investigar o objeto de estudo, na pesquisa qualitativa, proporcionam ao pesquisador um contato direto com os fatos e geram, a partir da dinâmica de interação social, um novo conhecimento.

A utilização do estudo descritivo serve para aumentar os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se desta maneira, uma visão mais completa. Segundo Vilelas (2009, p. 120). os “conhecimentos obtidos com o estudo descritivo são mais profundos do que os alcançados pelos estudos exploratórios, pois seu objetivo é a delimitação dos fatos que suportam o problema da investigação”. E já os estudos exploratórios, podem obter uma grande quantidade de informações de uma forma econômica, mas têm a desvantagem de as informações recolhidas tenderem a ser superficiais, segundo o autor.

Foram escolhidos instrumentos de coleta de dados que permitiram abordar os assuntos nele tratados, de forma a responder aos questionamentos da pesquisa. As técnicas de coleta escolhidas foram: Observação e Questionário. A escolha dessas técnicas se deve a que geralmente são utilizadas nos estudos descritivos e, também se deve a exposição de Vilelas (2009, p. 269) sobre a observação científica e o questionário:

a observação científica serve para perceber ativamente a realidade exterior com o propósito de obter os dados que previamente, foram definidos como de interesse para a investigação. Quanto ao questionário, sua finalidade é obter de maneira sistemática e ordenada a informação acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto do estudo.

Fortin (*apud* VILELAS, 2009) relata que a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registrar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto o qual se pretende estudar.

Ainda conforme Vilelas (2009, p. 269)

a observação deve fazer-se tendo em conta determinadas fases: identificar o *objecto*, situação ou caso que se vai observar; averiguar os objetos de observação; definir o modo de registrar; observar cuidadosa e criticamente; registrar os dados observados; analisar e interpretar os dados e finalmente tirar as conclusões.

Para Craig e Smyth (apud VILELAS, 2009, p. 268), a principal vantagem da técnica de observação no campo das ciências sociais radica em que os fatos são percebidos, diretamente, sem nenhum intermediário, colocando-nos perante a situação estudada, tal como esta se apresenta (CRAIG E SMYTH, 2004).

Várias são as formas e meios de observação, como a observação estruturada, semiestruturada e a não estruturada (COHEN, 2000); observação participante e não participante, observação participada e distanciada, intencional / orientada e espontânea (ESTRELA, 1994).

Para esse estudo foi definido utilizar a observação semiestruturada, pois segundo Cohen (2000), a mesma permite que o observador elabore algumas categorias de observação e também fique aberto à formação de novas categorias. Ademais, foi escolhido utilizar a Observação participada, sendo que essa corresponde a uma:

observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado (...) também designamos esta técnica com o nome de “entrevista-acção”, pois insere-se dentro da acção que se desenvolve e constitui um processo de recolha de dados que se situa entre a entrevista e a acção. Durante o período de acção ou de entrevista com o observado, o observador continua a sua tarefa de observação (ESTRELA, 1994, p. 35)

Além disso, a observação participada é uma opção vantajosa, pois em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto à população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação (LOUREIRO ET ALL, 2012, p. 1).

Quanto à técnica de coleta de dados dos Questionários, segundo Wood e Haber (VILELAS, 2009, p. 287), “os questionários são instrumentos de registro escrito e planejados para pesquisar dados dos sujeitos, através de questões a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos” (Wood e Haber, 2001).

O questionário é, portanto, um conjunto estruturado de questões expressas num papel, destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige, sendo que há os questionários de tipo Livre, Fechado ou Misto. No tipo Livre o respondente pode responder livremente e como quiser, o Fechado é elaborado sem qualquer maleabilidade, seguindo um plano rígido onde há canalização das reações das pessoas interrogadas para algumas categorias muito fáceis de interpretar. “No questionário misto, há uma combinação das vantagens dos dois tipos anteriores, com vistas à redução dos seus inconvenientes. Neste tipo de inquérito, as questões podem ser fechadas, mas dá-se a possibilidade de a resposta ser livre” (VILELAS, 2009, p. 289).

Desse modo, optou-se neste estudo por trabalhar com um Questionário Misto, com questões Fechadas, subdivididas em: questões dicotômicas, nas quais se tem que eger a resposta colocando uma cruz, círculo ou riscando; múltiplas, algumas perguntas apresentam uma escala qualitativa, correspondente ao número de vezes que se repete uma ação e; hierárquicas, com várias hipóteses, devendo ser indicada a ordem de preferência entre elas e, por fim, questões Abertas que, segundo Bell (2004, apud VILELAS, 2009), proporcionam uma variedade mais ampla de respostas e podem ser emitidas livremente por quem responde.

Vilelas (2009) em sua obra “Investigação, o processo de construção do conhecimento”, traz as vantagens de se utilizar questões abertas e fechadas nos questionários dizendo que as questões abertas podem trazer mais informações, pormenorizada e inesperada, com maior liberdade nas respostas e menor influência do inquiridor e, quanto às questões Fechadas, é fácil analisar com estatísticas, de maneira sofisticada, direcionando o pensamento e facilitando a resposta.

2.1. Procedimentos Preliminares

O primeiro movimento foi agendar uma reunião com a Gerente responsável pela Educação Especial no Município, o orientador e a mestranda para ser explanada a finalidade da pesquisa. Nessa reunião ficou decidido sobre onde seriam realizadas as observações não participantes. A escolha desses locais foi realizada pela própria Gestora Municipal. A seguir, foi encaminhado ao Secretário da Rede Municipal de Educação um ofício e uma cópia do projeto de pesquisa pela pesquisadora, solicitando a permissão para a coleta dos dados.

O projeto também foi encaminhado e submetido ao site da Plataforma Brasil, para ser conduzido ao Comitê de Ética em Pesquisas - CEP/FCL – UNESP/ Campus de Araraquara. A aprovação do parecer no Comitê de Ética ocorreu no dia 25 de Abril de 2013, sob o nº 256.819. Depois da liberação, tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto do Comitê de Ética, no mês de maio foram agendadas as visitas nas Unidades Escolares escolhidas como objeto de estudo, mais precisamente as Salas de Recursos Multifuncionais - S.R.M.s, para apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes da pesquisa.

Logo após o acordo firmado entre a pesquisadora e as professoras sobre quantas observações seriam realizadas em cada Sala de Recursos Multifuncionais, foram marcadas as primeiras observações a serem realizadas. Quanto ao preenchimento do outro instrumento de coleta de dados, o questionário, a própria gestora entrou em contato, por meio de e-mail, com todas as professoras especialistas em Educação Especial do município, alertando que a pesquisadora estava autorizada a se encaminhar às S.R.M. para que as mesmas respondessem o instrumento de coleta de dados opcionalmente. A pesquisadora foi pessoalmente a cada Sala de Recursos Multifuncional para verificar como essas salas estavam dispostas.

2.2. Local

Os locais para a realização da pesquisa foram duas unidades escolares da Rede Municipal de Educação da cidade de Araraquara, município que está localizado na região Sudeste do Brasil, no Estado de São Paulo, mais precisamente na Região Administrativa Central, a 270 Km da capital, uma cidade de porte médio com aproximadamente 208 mil habitantes.

A escolha por esse município se justifica por Araraquara ser uma das cidades brasileiras melhor qualificadas no *ranking* do Índice Firjam de Desenvolvimento Municipal (IFDM, em sua edição de 2012, ano base de 2010, que avalia critérios baseados em Emprego e Renda, Educação e Saúde, demonstrando o contexto educacional que se insere na cidade. Araraquara possui importantes instituições de ensino superior: um campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) que se subdivide em: Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Instituto de Química e a Faculdade de Odontologia. A UNIP, UNIARA, Faculdades Logatti, Instituto Savonitti e uma unidade do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), também estão instaladas na cidade.

A Rede Municipal de Educação conta com 55 Unidades Escolares, dividindo-se em Centros de Educação e Recreação (CER), Escolas de Ensino Infantil (EMEI), Escolas de Ensino Fundamental (EMEF), Centros de Educação Complementar (CEC) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Dentre essas unidades escolares há 15 Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) instaladas e funcionando e um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Segundo dados do censo escolar do ano de 2013 do Inep, na Rede Municipal de Educação há um total de 16.747 alunos matriculados nas escolas municipais, somando a esse número, mais 492 alunos matriculados na Educação Especial. A tabela abaixo trata desses dados:

Tabela 1: Resultados preliminares do censo de 2013 - Números de alunos matriculados nas escolas localizadas no município pesquisado.

Município		Dependência		Número de Alunos Matriculados															
				Matrícula Inicial															
				Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Profissional (Nível Técnico)		EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)					
Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}			
		Estadual	34	16	5190	6221	6740	1669	5	885	228	0	0	74	112	83	2	0	1
		Federal	0	0	0	0	49	166	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Municipal	5572	3618	4425	2560	0	0	572	0	0	45	54	217	157	0	0	0	0
		Privada	862	812	3077	2789	2088	2017	0	0	0	1	6	306	22	6	2	0	0
		Total	6468	4446	12692	11570	8877	3852	577	885	228	0	46	597	291	89	5	19	1
ARARAQUARA																			

Fonte: Inep

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Observando a tabela do Inep/Censo 2013, intitulada “Números de alunos matriculados nas escolas localizadas no município de Araraquara” tem-se que a Rede Estadual atende 20.988 alunos, sendo 1,5% - 272 alunos - cadastrados como alunos da Educação Especial. Já na Rede Federal há 215 alunos matriculados com 0% de alunos na Educação Especial. Na Rede Municipal, há um total de 16.747 alunos matriculados, com um percentual de 3% - 492 alunos - cadastrados como alunos da Educação Especial. E, por fim, a Rede Privada atende a um total de 11.645 alunos, dentre esses 3% - 343 alunos - estão matriculados como alunos da Educação Especial.

Particularizando a Rede Municipal de Educação verifica-se que os alunos matriculados nas escolas municipais estão divididos por etapa de ensino: 5.572 alunos matriculados nas CER, 3.618 alunos nas EMEI, 4.425 alunos matriculados nos Anos Iniciais (1ª a 4ª série), 2.560 alunos matriculados nos Anos Finais (5ª a 8ª série) e 572 alunos matriculados na EJA do ensino Fundamental. No site há também informações sobre os alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos: 55 alunos matriculados em CER, 54 alunos em EMEI, 217 alunos matriculados nos Anos Iniciais (1ª a 4ª série), 157 alunos matriculados nos Anos Finais (5ª a 8ª série) e 19 alunos matriculados na EJA do Ensino Fundamental.

Constata-se que a Rede Municipal de Educação atende 100% a mais de alunos na Educação Especial do que a Rede Estadual, sendo que esse fato deve-se à municipalização do ensino fundamental, Lei nº 9424 de 24/12/96 – Lei do FUNDEF – impulsionada no município a partir do ano de 1998, já que a maioria dos alunos da Educação Especial, conforme dados da tabela 1, está matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, as instituições que abrigaram essa pesquisa foram Escolas Municipais de Ensino Fundamental que mantêm Sala de Recursos Multifuncionais em seu espaço físico. Foram observadas duas unidades escolares, subamostra de 10% do total, que se localizam na periferia da cidade, uma na zona norte e a outra na zona sul, conforme indicação obtida junto a Gestora Municipal de Educação Especial embasando-se na concordância prévia das unidades escolares.

2.3. Participantes

Todas as professoras especialistas em Educação Especial integrantes do quadro de funcionários da Rede Municipal de Educação de Araraquara foram avisadas pela

Gestora responsável, sobre o preenchimento do instrumento de coleta de dados, o questionário. As professoras também foram informadas da não obrigatoriedade em responder ao instrumento. O total de docentes que atua na área de Educação Especial na Rede Municipal é de 24 professoras especialistas.

Para a coleta dos dados por meio das observações, foram convidadas três professoras especialistas para terem suas atividades em Sala de Recursos Multifuncionais observadas. As três docentes concordaram em receber a pesquisadora para as atividades de observação. A escolha dessas professoras se deu pela Gestora Municipal Responsável pela Educação Especial no município, por essas professoras trabalharem em Salas de Recursos Multifuncionais bastante distintas, sendo que segundo a gestora, em uma das S.R.M., poderia haver mais oportunidade de serem verificadas interações colaborativas.

2.4. Material

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

- Roteiro de Observação elaborado com base no trabalho de Albano Estrela (1994) que tem por título “Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores”.

- Questionário embasado no trabalho realizado por Vilelas (2009) e também tomado por fonte o questionário aplicado por Milanesi (2011) em sua dissertação de Mestrado. Os questionários contaram com questões sobre os dados de identificação dos participantes, como: Idade, Sexo, Formação Acadêmica - Ensino Médio, Graduação e Pós- graduação -, Cursos Complementares, Atuação Profissional - cargo ocupado, carga horária, tempo de atuação nesse cargo, experiência profissional -, questões sobre a caracterização da Sala de Recursos Multifuncionais, quadro avaliativo sobre o contexto geral da implantação da S.R.M., caracterização dos alunos atendidos especificando as deficiências, caracterização das interações colaborativa e quadro avaliativo sobre as interações da professora especialista e dos professores da sala regular.

- Materiais e equipamentos auxiliares: Caneta, lápis, borracha, folhas de papel e caderno de diário de campo para anotar as observações realizadas. Os recursos de informática e máquina fotográfica foram utilizados para digitar as observações e registrar fotos das Salas de Recursos Multifuncionais observadas.

2.5. Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa buscou caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais, as professoras especialistas, os alunos atendidos e as possíveis relações de colaboração existentes entre o professor especialista e o professor de sala regular. Buscou também identificar e descrever como a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.), têm influenciado no processo de aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial e, assim, visou colaborar com a inclusão escolar dos alunos em sala de aula regular.

Para tanto, foram empreendidos dois tipos de instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado a 24 docentes e 40 sessões de observações, descritas em diário de campo, entre as duas salas instaladas nas unidades escolares pesquisadas. Os dados dos questionários serviram para caracterizar as professoras que trabalham nas S.R.M., o alunado atendido, as próprias Salas de Recursos Multifuncionais e investigar sobre possíveis interações colaborativas entre os professores regulares e as professoras especialistas em Educação Especial sob a óptica das profissionais da Educação Especial. Já os dados recolhidos nas observações dos atendimentos nas S.R.M., serviram para conhecer a realidade que permeia o contexto de inclusão escolar por meio desse espaço de atendimento.

Os questionários foram aplicados com as professoras que consentiram fazer parte desta pesquisa, os mesmos foram entregues em cada S.R.M. das unidades escolares do município pessoalmente pela pesquisadora, que conversou diretamente com cada professora e depois foi pessoalmente recolher os questionários respondidos.

As observações ocorreram de acordo com os horários agendados e também conforme as necessidades das professoras e da pesquisadora, por um período que durou de maio até fim de setembro do mesmo ano, com intervalo para as férias de julho. Cada sessão de observação durava em média 2 horas, havendo dias em que esse horário se alongava um pouco, sendo possível observar mais de um atendimento no dia. Foram organizados dois quadros com informações referentes aos dias, horários e a professora observada. Como foram duas Salas de Recursos Multifuncionais que receberam a pesquisadora, definiu-se denominá-las de S.R.M.1 e S.R.M.2, para melhor especificação das mesmas sem incorrer em revelar sua real identificação. Como havia três professoras em observação, as mesmas foram identificadas como PE-1, PE-2 e PE-3 (Professora Especialista: PE), para que elas não tivessem sua identidade revelada. Na Tabela 2 de

identificação das professoras especialistas atuantes na Educação Especial no município pesquisado localizada na seção de resultados, essas professoras observadas correspondem as professoras P10, P19 e P20. O quadro abaixo apresenta um conjunto de informações relativas às observações da S.R.M.1:

Quadro 3: Informações relativas da escala de observação da S.R.M.1

Nº Observações	1º dia	2º dia	3º Dia	4º dia	5º Dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia
Data	20/05/13	29/05/13	05/06/13	06/06/13	12/06/13	18/06/13	19/06/13	20/06/13	25/06/13	07/08/13
Dia da Semana	segunda-feira	quarta-feira	quarta-feira	quinta-feira	quarta-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	terça-feira	quarta-feira
Período	Manhã	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã
Professora	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE-1	PE -1	PE - 1	PE -1
Nº Observações	11º dia	12º dia	13º Dia	14º dia	15º dia	16º dia	17º dia	18º dia	19º dia	20º Dia
Data	14/08/13	15/08/13	27/08/13	04/09/13	05/09/13	11/09/13	12/09/13	18/09/13	19/09/13	23/09/13
Dia da Semana	quarta-feira	quinta-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	quarta-feira	quinta-feira	quarta-feira	quinta-feira	segunda-feira
Período	Manhã	Tarde	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã
Professora	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE -1	PE-1	PE-1

Fonte: Elaboração própria.

Conforme leitura do quadro, as observações tiveram início no dia 20 de maio de 2013 e findaram no dia 23 de setembro do mesmo ano. Quase a metade das observações foram realizadas às quartas-feiras - 9 observações -, seguidas das quintas-feiras - 6 observações -, depois das terças-feiras - 3 observações - e da segunda-feira - 2 observações -, uma no primeiro dia e a outra no último dia de observação.

Essas observações foram realizadas sem sua maioria no período da manhã sendo 14 observações e no período da tarde foram 6 observações. A professora que teve os atendimentos observados nessa S.R.M. foi a professora PE-1. Esses dias e período foram agendados de comum acordo entre a professora especialista e a pesquisadora.

Em seguida tem-se o quadro com as informações relativas da escala de observação da S.R.M.2:

Quadro 4: Informações relativas da escala de observação da S.R.M.2

Nº Observações	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia
Data	08//05/13	14/05/13	15/05/13	21/05/13	28/05/13	05/06/13	13/06/13	06/08/13	06/08/13	13/08/13
Dia da Semana	Quarta-Feira	Terça-feira	Quarta-feira	terça-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	terça-feira	terça-feira	terça-feira
Período	Tarde	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Manhã	Tarde	Manhã
Professora	PE -3	PE -2	PE -2	PE -3	PE -2	PE -3	PE-2	PE -2	PE -3	PE -2
Nº Observações	11º dia	12º dia	13º dia	14º dia	15º dia	16º dia	17º dia	18º dia	19º dia	20º Dia
Data	20/08/13	21/08/13	26/08/13	03/09/13	10/09/13	11/09/13	17/09/13	18/09/13	24/09/13	30/09/13
Dia da Semana	terça-feira	quarta-feira	segunda-feira	terça-feira	terça-feira	quarta-feira	terça-feira	quarta-feira	terça-feira	segunda-feira
Período	Tarde	Tarde	Manhã	Manhã	Tarde	Tarde	Tarde	Tarde	Manhã	Manhã
Professora	PE -3	PE -3	PE -2	PE -2	PE -3	PE -3	PE -3	PE -3	PE-2	PE-2 PE -3

Fonte: Elaboração própria

Segundo informações do quadro, constata-se que o primeiro dia de observação ocorreu no dia 08 de maio de 2013 e o último dia foi em 30 de setembro do mesmo ano abrangendo um período de três meses, retirando o mês de férias do meio do ano. Um pouco mais da metade das observações foi realizada às terças-feiras - 11 observações -, depois às quartas-feiras - 6 observações -, às segundas-feiras - 2 observações - e na quinta-feira foi realizada apenas uma observação.

Foram realizadas 10 observações no período da manhã com a professora PE-2 e 10 observações no período da tarde com a professora PE-3. O agendamento dessas observações foi estabelecido em conjunto entre pesquisadora e professoras especialistas da S.R.M.2.

A coleta de dados durante as observações foi estruturada a partir de um roteiro baseado no trabalho de Estrela (1994) e das observações da realidade das Salas de Recursos Multifuncionais, objeto de estudo dessa pesquisa, sendo registradas em Diário de Campo. Para as observações, geralmente, a pesquisadora já estava em sala quando os alunos chegavam e depois do primeiro momento de cumprimentar os alunos, era hora de sentar em uma mesa no canto da sala, onde não atrapalharia o andamento do atendimento efetuado pela professora especialista.

Realizando as observações, as informações foram anotadas de modo pontual, por meio de descrição breve, registrando tópicos sendo que segundo Estrela (1994, p.18):

a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha dos dados. Na recolha, segue-se o princípio da *acumulação* e não o da *selectividade*; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “*intensidade*” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha.

Logo após as observações realizadas, esses dados descritos em tópicos eram relidos e, a partir das anotações, foi elaborada uma descrição mais detalhada sobre o que tinha sido observado na S.R.M. O mesmo procedimento foi adotado a cada observação realizada.

Aproveitando alguns momentos em que a professora especialista estava sem atender aos alunos, em intervalos entre um atendimento e outro ou mesmo por motivo de falta do aluno atendido, a pesquisadora buscou conversar com as docentes sobre o contexto da Inclusão Escolar e sobre alguns pontos da Política Nacional de Educação Especial. Geralmente foram conversas curtas com algumas perguntas diretas, cujas respostas eram posteriormente anotadas.

Com a leitura na íntegra dos diários de campos, os dados coletados foram sistematizados de forma a serem estabelecidos os Temas, Categorias, Subcategorias e Unidades Temáticas.

2.6. Procedimentos de análise dos dados.

Os dados foram analisados segundo a perspectiva qualitativa. De acordo com Vilelas (2009, p. 351), “analisar significa decompor um todo em partes constituintes”. Dessa forma, os resultados obtidos com o questionário foram descritos e posteriormente analisados qualitativamente.

Para a análise das observações, registradas nos diários de campo, utilizou-se a análise de conteúdo que conforme Moraes (1999, p.8):

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Os dados coletados do questionário para caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais, as professoras especialistas e as possíveis interações colaborativas sob

a óptica da profissional da Educação Especial, além de identificar os alunos frequentadores das S.R.M. juntamente com os dados coletados com a categorização das observações foram analisados e são apresentados como resultados, sendo discutidos no próximo capítulo.

III- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Breve explanação da implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Araraquara.

Embasado no trabalho realizado por Medeiros (2008), que trata sobre a caracterização dos alunos do ensino fundamental encaminhados ao programa de educação especial e no trabalho de Moreira (2006) que faz uma análise do serviço de ensino itinerante do município pesquisado neste estudo, são explanados alguns apontamentos da trajetória da implementação do programa de Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Araraquara.

Segundo Medeiros (2008, pag. 44), a primeira classe especial que foi implantada pela Rede Municipal de Educação era voltada para deficientes mentais, crianças de 3 até 12 anos e localizava-se no parque infantil chamado Leonor de Mendes Barros, hoje conhecido como C.E.R. Leonor de Mendes Barros, tendo sido impulsionada pela Diretoria da APAE, no ano de 1965.

Conforme Moreira (2006), a Educação Especial no município se organizava da seguinte maneira: as crianças com deficiência mental severa, com idade compreendida entre 3 a 12 anos, frequentavam a classe especial nos C.E.R., os alunos com deficiência mental leve, considerados educáveis, frequentavam a rede estadual por meio das classes especiais estabelecidas no ensino regular e, por fim, os alunos com deficiência severa maiores de 12 anos frequentavam a escola especial, a APAE, que se estabeleceu na cidade no ano de 1964.

No período de 1965 até o ano de 1971, era oito o número total de classes especiais integradas aos CERs (antigos Parques Infantis). A partir de 1971 até década de 1990, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, houve uma estagnação na criação de novas classes especiais no município, pois não houve demanda nesse período, chegando ao ano de 1990 com 08 classes especiais, 08 professores e 44 alunos matriculados (MEDEIROS, 2008 pag. 45)

Com o passar dos anos, a demanda para a educação especial aumentou, principalmente, a partir dos anos 1990 com a reformulação do currículo que, até o momento, pautava-se no currículo pré-escolar. Desse modo, houve na rede a inclusão de outras deficiências e não somente a deficiência mental. Passou-se a atender os alunos com deficiências auditivas, físicas, múltiplas e condutas típicas.

Foi no ano de 1990 que ocorreu o primeiro concurso público para admissão de professores com habilitação em Educação Especial em nível superior. Em 1993 foi nomeada a primeira coordenadora técnica pedagógica para a Educação Especial com formação em Pedagogia e habilitação específica para a área. Foi nesse ano que se firmou uma cooperação técnico-científica pedagógica entre a Prefeitura Municipal de Araraquara e a UNESP – Campus da Faculdade de Ciências e Letras.

Entre 1993 a 1996 foi elaborada a nova proposta pedagógica para a Educação Especial. Segundo Moreira (2006, p. 96), essa proposta apresenta um diferencial, pois “surgiu como discussão entre professores e equipe técnica, ou seja, parte do interesse de todos” diferenciando-a da maioria das propostas educacionais, nas quais, muitas vezes, o professor não é agente participativo e propositor.

Nessa proposta, instituída em 1996, foram definidos os objetivos, princípios e natureza do programa de Educação Especial, incluindo os programas de estimulação essencial, classe especial e ensino itinerante, assim como o corpo docente, a clientela e a organização curricular. Apesar de já estar ocorrendo o início da disseminação da proposta de inclusão escolar no cenário internacional, conforme Moreira (2006), a Proposta Pedagógica foi idealizada sob o princípio filosófico-ideológico do modelo de integração, preconizado na época.

Ainda segundo Moreira (2006, p. 98),

a organização curricular na Proposta Pedagógica para a Educação Especial do município de Araraquara estava e ainda continua dividida em quatro módulos. Nos módulos I, II, III, trabalham-se as áreas perceptivo-motora, de comunicação e expressão, social e atividades de vida diária. No módulo IV, trabalham-se as áreas perceptiva, perceptivo-motora, de conhecimento (matemática, comunicação e expressão, ciências e saúde, estudos sociais). Tais áreas são trabalhadas em todos os tipos de deficiências, indistintamente.

Em 1996 houve concurso público, no qual se contratou a primeira professora para o ensino itinerante, que iniciou seu trabalho em busca de resolver a necessidade de alguns alunos no município. Até esse ano, a Educação Especial na Rede Municipal de Educação era trabalhada na Educação Infantil. Com a municipalização do ensino de 1º grau, em 1998 iniciou-se o atendimento da Educação Especial no primeiro ciclo, de 1ª a 4ª série, com uma classe especial e com o serviço itinerante. Foi nesse ano que, por concurso público, o município contratou “uma pedagoga com habilitação em orientação

escolar com a função de investigar queixas escolares dos alunos e orientar os professores do ensino fundamental” (MEDEIROS, 2008, p. 49).

Com a condução do princípio da inclusão na Rede Municipal de Araraquara em 2002, houve mudanças quanto ao atendimento dos alunos nas classes especiais. Os alunos, que antes permaneciam nas classes especiais até os 12 anos, passaram a somente ficar nelas até os oito anos completos e depois eram encaminhados para as classes comuns ou escolas especiais.

Desde o ano de 2002, foi consolidada na Rede Municipal uma equipe, com psicóloga e fonoaudióloga, que atuava conjuntamente com a equipe de Educação Especial, formada pela coordenadora técnica pedagógica, orientadora educacional e professores especializados. A partir do ano de 2004 houve a expansão da Educação Especial no município e houve a necessidade de se documentar o trabalho realizado pela a equipe de Educação Especial, o qual se tratava de trabalho junto às classes especiais integradas na Educação Infantil, trabalho nas classes comuns do Ensino fundamental e o serviço de apoio pedagógico especializado do ensino itinerante.

Assim, em 2004 foi elaborada, pela própria rede municipal sobre a Educação Especial, uma documentação denominada de: PEE – versão para Escolas de Educação Infantil; PEE - versão para escolas de educação infantil com classes especiais e um terceiro, denominado PEE - versão para escolas do ensino fundamental.

Segundo Medeiros (2008, p. 51), nos anos de 2005 e 2006,

segundo o seu trabalho com os alunos com NEE, o PEE foi contemplado com uma verba do governo federal, por conta de um projeto escrito e enviado pela coordenadora-técnico-pedagógica à Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) visando a formação continuada para os professores. Com esta verba, houve investimento na formação não só dos professores da educação especial, o que já vinha acontecendo desde 1990, mas principalmente dos professores do ensino fundamental que tinham e têm em suas salas de aulas alunos com NEE.

Ainda segundo Medeiros (*opus cit*), o cenário, panorama dos atendimentos oferecidos pela Educação Especial no município até o ano de 2007 se fez em classes especiais na Educação Infantil - C.E.R., em classes especiais nas escolas de Ensino Fundamental, em Salas de Recursos e pelo Ensino Itinerante. Sendo que:

A classe especial é uma sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nessa sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme

série/ciclo/etapa/módulo da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional e comum. Já o ensino itinerante e as salas de recursos são serviços desenvolvidos através do professor de educação especial na itinerância; o professor de educação especial em salas de recursos; e o professor intérprete das línguas e códigos aplicáveis (LIBRAS/Braille). As salas de recursos são salas localizadas nas escolas do ensino regular, têm equipamentos e recursos pedagógicos, podendo o seu atendimento estender-se a alunos de escolas municipais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem NEE semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam as classes comuns (MEDEIROS, 2008, p.56).

Em uma entrevista, que foi publicada em um artigo na revista internacional *Creative Education* em Abril de 2014 escrito por DallAcqua, Carneiro e Zaniolo (2014), concedida pela atual gerente da Educação Especial do município, a duas parceiras colaborativas e pesquisadoras, que faziam parte do Projeto: Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, no ano de 2013, a mesma relata que a inclusão começou nas escolas municipais em 2001, mas se consolidou no ano de 2008 com o fechamento das classes especiais.

O município conta com um Programa de Educação Especial que é refeito a cada nova proposta, a cada nova política de Educação Especial. Os documentos federais são usados para nortear a equipe gestora das escolas e os professores especialistas no cumprimento das ações recomendadas para a inclusão, os mesmos são discutidos em pauta nos cursos de formação e reunião das professoras.

Desse modo, segundo a gerente responsável, o município vem prestando os seguintes serviços de apoio na área de Educação Especial até o ano presente, de 2013: sala de recursos, sala de recursos multifuncional, ensino domiciliar, se necessário, itinerância e serviço de apoio em sala de aula em forma de orientação e não permanência em sala de aula. Tem também o agente educacional que é o profissional que apóia na higiene, locomoção e alimentação dos alunos com maior comprometimento.

É interessante relatar que o município presta um tipo diferente de apoio aos alunos mais comprometidos que faz o processo de tentativa de inclusão, ou nem faz porque não tem indicação de ficar em escola comum: o aluno que usa sonda, que precisa do serviço de saúde além do serviço de educação, a prefeitura paga uma bolsa para que

ele estude em escola especial. Segundo a gerente da Educação Especial, no momento, o município distribui um total de 19 bolsas.

Como visto, a Educação Especial vem se mantendo na Rede Municipal de Educação há 49 anos, iniciando no atendimento a alunos com deficiência Intelectual, na época chamada de deficiência mental, nos parques infantis, atendendo alunos com idade entre três a 12 anos. A mesma já foi pautada no princípio filosófico-ideológico do modelo de integração, mas hoje pauta-se no princípio da inclusão escolar, atendendo alunos da Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental, denominados de público alvo da Educação Especial descrito nos documentos legais do governo federal.

A seguir é feita uma caracterização concisa da Rede Municipal de Educação do município de Araraquara – S.P.

3.1.2. Concisa Caracterização da Rede Municipal de Educação.

Conforme informações obtidas no *site* escola.edunet, o Município de Araraquara- SP conta com 55 unidades escolares administradas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo divididas em 39 Centros de Educação e Recreação - C.E.R., 13 Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, 2 Centros de Educação Complementar - C.E.C. e 1 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Irmã Edith - NEJA.

É importante frisar que as três Escolas do Campo que estão instaladas no município constam, no site mencionado, como escolas que atendem a Educação Infantil, porém somente a EMEF Profª Maria de Lourdes Silva Prada, também é computada nos dados das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Dentre as unidades escolares, há 15 Salas de Recursos Multifuncionais e um Centro de Atendimento Educacional Especializado que é o espaço de Atendimento Educacional Especializado dos alunos público alvo da Educação Especial no município.

Dos 39 C.E.R., somente um se localiza no centro da cidade, o C.E.R. Leonor de Mendes Barros, também conhecido como parque infantil, e não tem S.R.M. em seu espaço físico. Das 14 escolas municipais de educação fundamental, somente a EMEF Profª José Roberto Pádua Camargo, situa-se no centro da cidade e não tem em seu espaço físico S.R.M., ou seja, a maioria da S.R.M. se localizam nas escolas situadas em bairros periféricos.

Faz-se necessário, salientar que somente dois Centros de Educação e Recreação, o CER Dona Cotinha Barros e o CER Eloá do Vale Quadros, comportam em seu espaço físico Salas de Recursos Multifuncionais, pois antes essas salas eram classes especiais voltadas para o atendimento específico de determinada clientela, como exemplo, classe para surdos, classe para cegos, e assim por diante. Essas classes foram integradas aos Parques Infantis, como eram chamados os C.E.R. na época, entre os anos de 1969 a meados de 1970 (MEDEIROS, 2008, p. 45). A partir do encerramento dessas classes as mesmas foram transformadas em S.R.M., conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva/ 2008.

Para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos da Educação Infantil, foi criado em 2010 o Centro de Atendimento Educacional Especializado Marisa Góes Wanderley (CAEE), buscando melhorar o desenvolvimento escolar das crianças incluídas nas creches e escolas de educação infantil e atendendo ao disposto na legislação brasileira referente à questão da Educação Inclusiva.

Dentre as Unidades Escolares, duas foram escolhidas para que as Salas de Recursos Multifuncionais fossem observadas, podendo-se caracterizá-las a partir das observações realizadas.

Sala de Recursos Multifuncionais 1 (S.R.M 1)

A SRM 1 está localizada dentro do espaço físico da Unidade Escolar situada na zona norte, um Centro Integrado de Atendimento a Criança (CAIC) que atende a seis bairros periféricos. Esta unidade escolar possui: Laboratório de informática com computadores novos, acesso à *internet* banda larga, Laboratório de Ciências, Biblioteca, quadra de esportes coberta, refeitório com alimentação balanceada para os alunos, sanitário adaptado, elevador e uma sala construída especialmente para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial. Segundo o *site* www.Escolas, falta à unidade escolar reciclagem de lixo e dependências adequadas a alunos com deficiência. As notas do IDEB de 2011 para os anos iniciais, conforme o *site* [Escolas](http://www.Escolas), ficou abaixo da nota da cidade (5,8) e para os anos finais, a nota ficou acima da nota da cidade (5,0).

A Sala de Recursos Multifuncionais que se localiza dentro das dependências desta unidade escolar tem suas dimensões no formato quadrado, aproximadamente 5 x 5 metros. Há somente uma porta de entrada na sala, sendo que a mesma não é ampliada para que eventuais cadeirantes possam passar com sua cadeira Apesar desse detalhe a

mesma parece ser suficiente para a entrada dos alunos que a estão frequentando. A figura abaixo mostra a porta de entrada da S.R.M. 1:



Figura 1: Porta de entrada da S.R.M. 1

Nesta sala há duas janelas grandes compostas por oito folhas de alumínio que se abrem totalmente em sistema de ventoinha. Não há rampa para se entrar na sala, pois o piso da sala está no mesmo nível do piso térreo da escola.

A iluminação da sala é adequada, não há luz solar direta, mas a sala é bem clara não necessitando ficar com a luz acesa o dia todo. A luz artificial é ligada quando se tem a necessidade de melhorar a acuidade visual, reduzindo o esforço ou cansaço visual para o desempenho das atividades desenvolvidas na sala. A sala situa-se na parte da frente da escola e foi construída para atender os alunos com deficiência. Não há sinais de trânsito, barulho e cruzamentos de vias que atrapalhem o andamento do trabalho na sala. Só há um aumento de tráfego de veículos na hora da entrada e na saída dos alunos da escola. Nas figuras abaixo, pode-se conferir o pátio frontal da escola a partir da vista interna da S.R.M. 1 e a vista exterior da janela aberta, onde se vê o espaço físico da sala:



Figura 2: Vista interna do pátio frontal/janelas



Figura 3: Vista exterior da S.R.M. 1

Foi observado que o único barulho externo que é possível ouvir dentro da sala é quando, nos horários de intervalo, os alunos vão ao refeitório e/ou brincam no pátio da frente da escola. E, se nesses momentos, a professora está atendendo aos alunos, ela projeta o atendimento de modo que o barulho externo não atrapalhe o andamento das atividades que estão sendo realizadas dentro da S.R.M., como por exemplo, ela coloca os alunos para fazer atividades no computador ou até fornece atividades que envolvem maior atenção, como jogos, caça-palavras, etc... Há algumas árvores próximas ao local da sala, mas o barulho dos pássaros não atrapalha a reverberação e a obtenção de um ambiente sonoro agradável.

De uma maneira geral o ambiente interno da Sala de Recursos Multifuncionais tem uma aparência boa, denotando certa qualidade nos mobiliários. A sala é ampla e os móveis estão posicionados de maneira que dá condições para a professora trabalhar bem com os alunos. O piso da sala é áspero, o que pode reduzir riscos de queda, mas não há um piso tátil para facilitar a locomoção de eventuais alunos cegos que venham a frequentar a escola e/ou a S.R.M.

Não há barreiras físicas que possam interferir nas relações entre os indivíduos, pois os móveis estão dispostos de modo a facilitar o desenvolvimento do trabalho. A totalidade dos móveis, dos equipamentos, da iluminação e da sonorização que há na sala parece colaborar para a eficiência da mesma. Confira a disposição dos móveis nas figuras abaixo:



Figura 4: Vista interna da S.R.M. 1



Figura 5: Disposição dos móveis/equipamentos de informática.



Figura 6: Armário com materiais didático-pedagógicos

O ambiente pode ser classificado como organizado, com a temperatura agradável, normal aos padrões da cidade. Há dois ventiladores Tron de parede o que ameniza o calor da sala. O ambiente está organizado de um modo que não seja totalmente estimulante ou totalmente tedioso. Não há muitos cartazes para os alunos não se distraírem com os mesmos. A próxima figura mostra os ventiladores existentes na sala:



Figura 7: Ventiladores de parede da S.R.M. 1

Há dois computadores, uma impressora tradicional e também o notebook da professora, estando todos esses equipamentos em pleno funcionamento. Os materiais específicos para alunos cegos e/ou alunos surdos, como impressora braile, lupa, prancha, ábaco, livros em braile, materiais em libras, etc, não estão sendo utilizados, pois não há alunos com essas características matriculados na escola e nem na S.R.M. 1.



Figura 8: Equipamentos de informática utilizados



Figura 9: Materiais específicos para cegos/ ou surdos.

As figuras acima mostram como estão dispostos os equipamentos de informática e como estão armazenados os materiais didáticos-pedagógicos específicos para alunos cegos e/ou alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncionais 1.

Diante da exposição realizada sobre a Sala de Recursos Multifuncionais 1, resta dizer que, como a sala foi construída para o fim de atender alunos público alvo da Educação Especial, a mesma deveria já ter sido planejada com alguns itens a mais do que já tem, como por exemplo, uma porta ampliada de entrada para cadeirantes e o piso tátil em seu interior. Acentuando que a organização dos espaços e dos aspectos físicos da sala faz parte da questão da acessibilidade.

A acessibilidade, conforme o guia prático de acessibilidade, referente à norma ABNT 9050/2004 sobre critérios e especificações técnicas para avaliação de acessibilidade em edificações, mobiliário e espaço, é condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo que as barreiras são qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações (ABNT 9050, 2004).

Desse modo a S.R.M. 1 pode ser considerada como um bom espaço para o atendimento dos alunos que a freqüentam.

Sala de Recursos Multifuncionais 2 (S.R.M. 2)

A S.R.M. 2 está localizada na Unidade Escolar situada na zona sul, uma Escola Municipal de Educação Fundamental – EMEF que atende cinco bairros periféricos. Essa escola já foi referência no atendimento aos alunos com deficiência, comportando em seu espaço físico uma Classe Especial que agora foi transformada em S.R.M. Esta unidade escolar possui: Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Biblioteca - Portal do Saber, ginásio de esportes coberto, refeitório com alimentação adequada aos alunos, banheiro adaptado para alunos com deficiência, elevador e uma casa construída para o zelador que agora funciona, temporariamente, como S.R.M. Conforme informações do site www.escolas, falta a esta unidade escolar, reciclagem do lixo, parque infantil e dependências adequadas a alunos com deficiência. De acordo com os dados do IDEB de 2011, informado pelo site www.escolas, nos anos iniciais essa escola ficou acima da nota da cidade (6,0).

A S.R.M. 2 foi instalada na casa destinada ao zelador da escola, temporariamente, por faltar um espaço ou sala de aula que pudesse abrigar a S.R.M. As professoras que executam seu trabalho na sala informaram que será construída uma sala no terreno da escola destinada somente para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial. Mas, como não há um prazo pré-determinado, a casa do zelador servirá como S.R.M. até que se construa uma sala devida. Na figura abaixo está a vista exterior da frente da casa:



Figura 10: Vista exterior da S.R.M 2 / frente

Para que a casa pudesse ser utilizada, foi realizada uma pequena reforma, adaptação, na mesma: foi colocada uma rampa de acesso e uma porta ampliada na entrada de um dos cômodos. A casa contém quatro cômodos e um banheiro não adaptado. Três cômodos estão sendo utilizados como sala de jogos, sala de atendimento /estudos, sala de informática e cozinha. As figuras abaixo mostram esses cômodos:



Figura 11: Sala de jogos da S.R.M. 2 **Figura 12:** Sala de atendimento/estudo da S.R.M. 2



Figura 13: Sala de Informática

Figura 14: Banheiro não adaptado

Na cozinha há um armário para guardar os materiais didáticos pedagógicos que ainda não estão sendo utilizados na S.R.M., sendo estes os materiais didáticos pedagógicos específicos para alunos cegos e/ou surdos. O espaço maior da cozinha é utilizado como depósito de livros didáticos não referentes à Educação Especial, sobra de material do SESI.



Figura 15 e 16: Armários com materiais didático-pedagógicos que ainda não estão sendo utilizados: materiais específicos para cegos e/ou surdos.



Figura 17: Depósito de livros não utilizados no sistema SESI.



Figura 18: Cozinha – Depósito de livros e outros materiais

Na sala de jogos, também há materiais armazenados que não pertencem à Educação Especial, dificultando a passagem tanto dos alunos quanto das professoras, conforme pode ser visto nas figuras abaixo:



Figura 19: Materiais armazenados no chão



Figura 20: Materiais visto por outro

da sala de jogos.

ângulo



Figura 21: Detalhes do Material do Sesi

Para poder entrar na casa - S.R.M. 2 - há 2 portas: uma ampliada para alunos cadeirantes e outra com medidas consideradas normais, para pessoas que não usam cadeiras de roda para se locomover. As figuras abaixo mostram essas portas:



Figura 22: Porta Ampliada da entrada da S.R.M. 2.



Figura 23: Porta normal da sala estudos da S.R.M. 2.

Observou-se que há uma inconveniência com as demais portas da casa, pois essas não são mais largas e alunos com cadeira de rodas não conseguem passar para os outros cômodos da Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, os alunos que utilizam cadeiras de rodas, só podem entrar pela porta ampliada e ficar na sala que contém os equipamentos de informática, já que não conseguem entrar no restante dos cômodos, como pode ser observado na figura abaixo:



Figura 24: Porta não ampliada da sala de informática com saída para os outros cômodos da S.R.M. 2

Foi construída uma rampa de acesso para que os alunos que utilizam cadeiras de rodas possam entrar na S.R.M. 2. A mesma é feita de material metálico com fissuras antiderrapantes, os desníveis máximos atendem ao referenciado na norma da ABNT 9050, 1,00 m em cada segmento da rampa. A largura da rampa também atende à norma ABNT, no mínimo 1,20 m de largura, possui corrimão em duas alturas, mas não está em conformidade ao referenciado na norma por não ter, no início e no final, um piso tátil de alerta contrastando com o piso da rampa. A figura abaixo ilustra a rampa pintada com as cores da gestão do município.



Figura 25: Rampa de acesso à S.R.M. 2

Tanto na sala de informática quanto na sala de jogos há duas janelas venezianas e no restante dos cômodos há dois vitrôs que não são suficientes para que se tenha uma boa iluminação nos cômodos. Não há luz solar direta e a iluminação artificial é insuficiente para que se tenha uma boa acuidade visual, podendo causar certo cansaço/esforço visual nos alunos atendidos, como pode ser visto no exemplo mostrado na figura abaixo:



Figura 26: Iluminação artificial da sala de informática

A S.R.M. situa-se dentro do espaço físico da escola, perto de uma via de cruzamento, mas isso não causa grandes ruídos dentro da sala. Há árvores perto da casa, mas o barulho que as mesmas produzem com os pássaros e o barulho do vento parece não atrapalhar o andamento do trabalho educativo dentro dos cômodos da casa.

Mas como a S.R.M. localiza-se ao lado da Biblioteca - Portal do Saber, atrás do Ginásio de Esportes e perto há um espaço com grama onde os alunos da escola gostam de jogar bola, então esse barulho é constante e atrapalha muito o atendimento aos alunos dentro dos cômodos da casa. Além disso, há um tanque com torneira que os alunos utilizam para se molhar e beber água o que acaba fazendo uma algazarra considerável, atrapalhando também o andamento das atividades dentro da S.R.M. A figura abaixo mostra a vista exterior dos fundos da S.R.M., onde fica o tanque d'água.



Figura 27: Vista exterior da S.R.M. 2 / fundos

Em termos gerais, a aparência da S.R.M. 2 não denota muita qualidade quanto aos mobiliários, não há piso tátil no chão, já que não há alunos cegos matriculados nesta

S.R.M. e também pelo fato de ser um local temporário em uso, não é considerado necessário se ter esse piso. Como é uma casa, as paredes e portas limitam a ação do professor, pois há divisórias demais, falta acessibilidade e isso colabora para que o espaço pareça mal organizado, mas pelo observado, o ambiente não permite muitas mudanças quanto ao remanejamento dos mobiliários.

Quanto ao funcionamento dos equipamentos tecnológicos, pode-se observar que há dois computadores, um com tela de 17 polegadas e o outro com tela ampliada para o uso de alunos com baixa visão, sendo que o segundo está em uso e o primeiro está desligado com os fios desconectados, aguardando a visita do técnico de informática para consertá-lo, formatar e conectar cabos e fios ao mesmo. A impressora está funcionando, mas o cartucho está sem tinta. Há problemas com as instalações das tomadas, havendo somente uma tomada perto dos computadores, onde todos os equipamentos de informática estão plugados. Na figura abaixo se pode ver o computador de tela ampliada pertencente a S.R.M. 2:



Figura 28: Computador de tela ampliada. **Figura 29:** Computador de tela ampliada visto por outro ângulo.

Na sala de jogos há um armário onde estão os materiais confeccionados pelas professoras, os materiais adaptados, muitos jogos de tabuleiro e materiais enviados pelo MEC para a constituição da S.R.M. 2. A figura abaixo mostra esse armário:



Figura 30: Armário com materiais confeccionados pelas professoras especialistas com materiais adaptados e jogos.

Entre os materiais confeccionados pelas professoras encontram-se várias pastas⁴ que servem para trabalhar com raciocínio lógico, sequências, alfabetização, cores e conhecimentos matemáticos. As Figuras abaixo mostram algumas dessas pastas e uma prancha, encosto para leitura, que está adaptada para o trabalho com a alfabetização:

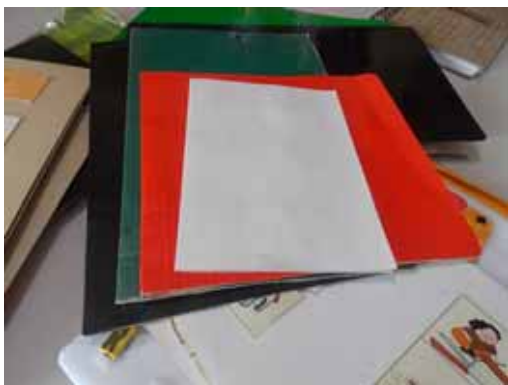


Figura 31: Pastas confeccionadas pelas professoras da S.R.M. 2.



Figura 32: Pasta para trabalhar conceito de par e cores.

⁴ Na seção de resultados esses materiais confeccionados pelas professoras da S.R.M. 2. estão expostos com maiores detalhes.



Figura 33: Pasta para trabalhar relação número e quantidades.

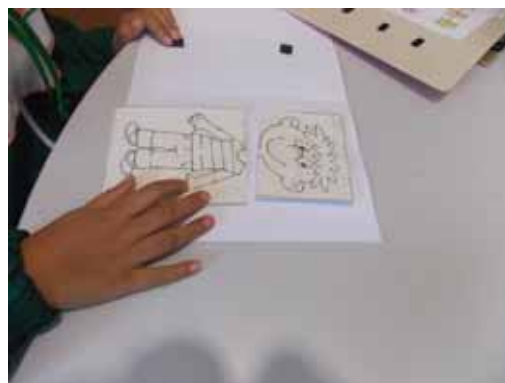


Figura 34: Pasta para trabalhar raciocínio lógico.



Figura 35: Pasta para trabalhar alfabetização.



Figura 36: Material adaptado para trabalhar alfabetização.



Figura 37: Prancha para leitura adaptada com velcro para uso na alfabetização.



Figura 38: Prancha para leitura vista por outro ângulo.

Finalizando a observação da S.R.M. 2, vale destacar que a mesma, como já registrado anteriormente, está instalada em uma casa dentro do espaço físico da escola municipal, dessa forma é possível observar que não há uma passagem coberta da entrada da escola até a sala, o que torna inviável a locomoção em dias de chuva. Outro ponto observado é que a S.R.M. 2 fica distante do bebedouro e do banheiro adaptado da

escola, o que sinaliza que deveria ter um bebedouro na sala e o banheiro existente deveria estar adaptado e em uso. Embora se tenha observado a necessidade de que esses itens estejam contemplados na S.R.M. 2, para facilitar a locomoção dos alunos e também das professoras se constata, conforme informações das mesmas, que por enquanto não foi cogitado fazer uma reforma no banheiro e adaptá-lo.

A imagem abaixo mostra como é inviável a utilização do banheiro tanto pelos alunos como pelas professoras, pois o vaso sanitário que tem no banheiro é destinado à criança de pré-escola:



Figura 39: Vaso sanitário infantil / não adaptado

Segundo o site www.deficientes.com.br, um banheiro adaptado deve atender a quem utiliza cadeiras de rodas, aparelhos ortopédicos, próteses e também a quem precisa de apoio como idosos e crianças. Ele deve ser planejado seguindo as normas da ABNT 9050 - Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, deve ter acessórios, como barras laterais ao redor do vaso sanitário, a bacia sanitária deve ficar entre 43 e 45 cm do piso, a válvula de descarga deve ter uma alavanca ou mecanismo de acionamento automático e a porta de entrada deve ser ampliada. Como pode ser visto na figura acima, o banheiro que fica dentro da S.R.M. 2 não está adaptado, não tem porta ampliada e, por isso, está sem uso.

Em relação a esse aspecto é necessário ressaltar a não obrigatoriedade de que a sala de recursos multifuncionais tenha um banheiro, mas já que há um dentro desse espaço, o ideal é que esse pudesse ser utilizado pelos alunos, propiciando uma melhor acessibilidade aos mesmos.

É interessante levantar a falta de orientação quanto a padronização do espaço das salas de recursos multifuncionais. A legislação não preconiza sobre o espaço de

atendimento, somente coloca que as S.R.M. são espaços dotados de equipamentos e materiais, mas se os Kits de materiais que compõem essas salas são padronizados, porque não padronizar os espaços oferecidos pela escola para se implantar as salas?

Ao fim da caracterização das S.R.M. 1 e 2, verifica-se que ambas as salas possuem características próprias, diferenciando-se em alguns itens e procedimentos, mas tentando manter o mesmo objetivo que é atender, de uma forma efetiva, os alunos público alvo da Educação Especial.

3.2. Resultados do questionário aplicado a todas as professoras de Educação Especial do Município pesquisado.

Os resultados apresentados pelos questionários utilizados como instrumento de coleta descrevem a caracterização dos profissionais da educação especial, como suas identificações pessoais, formação acadêmica e atuação profissional, bem como caracterizam a implementação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, os tipos de deficiência dos alunos atendidos e descrevem o tipo de interação existente entre professores especialistas e professores regulares.

Os questionários utilizados foram embasados no trabalho de Vilelas (2009) no livro sobre metodologias de pesquisas e também em um questionário formulado por Milanesi (2011) em sua Dissertação de Mestrado sobre a organização das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista. Os questionários aplicados neste estudo foram adaptados para melhor contribuir com a descrição dos dados. A seguir estão descritos os dados sobre os profissionais da Educação Especial.

3.2.1. Identificação do Professorado Especializado em Educação Especial do Município de Araraquara – SP.

Neste item, é abordado o perfil dos professores atuantes na Educação Especial, como por exemplo, em que ciclo do ensino atuam, onde executam seu trabalho, idade e sexo. Na tabela estão registradas e descritas estas informações:

Tabela 2: Identificação das professoras especialista atuantes na Educação Especial no Município pesquisado

PROF ^a	TRABALHA NO: ENSINO INFANTIL (EI) ou ENSINO FUNDAMENTAL (EF)	LOCAL DE TRABALHO: CAEE ou S.R.M.	IDADE	SEXO
P1	EI	CAEE	41 anos	F
P2	EI	CAEE	44 anos	F
P3	EI	CAEE	44 anos	F
P4	EI	CAEE	43 anos	F
P5	EI	CAEE	47 anos	F
P6	EI	CAEE	50 anos	F
P7	EI	CAEE	49 anos	F
P8 ⁵	EI	CER/S.R.M. I	45 anos	F
P9	EI	CER/S.R.M II	50 anos	F
P10 ⁶	EF	S.R.M. III	37 anos	F
P11	EF	S.R.M. IV	42 anos	F
P12	EF	S.R.M. IV	40 anos	F
P13	EF	S.R.M. V	38 anos	F
P14	EF	S.R.M. VI	31 anos	F
P15	EF	S.R.M. VII	30 anos	F
P16	EF	S.R.M. VIII	33 anos	F
P17	EF	S.R.M. IX	32 anos	F
P18	EF	S.R.M. X	45 anos	F
P19 ⁷	EF	S.R.M. XI	38 anos	F
P20 ⁸	EF	S.R.M. XI	34 anos	F
P21	EF	S.R.M. XII	40 anos	F
P22	EF	S.R.M. XIII S.R.M. XIV S.R.M. XV	29 anos	F

Fonte: Elaboração Própria

Conforme é possível observar pela leitura da tabela, o corpo docente que atua na área de Educação Especial na Rede Municipal de Araraquara é constituído em 100% de professoras do sexo feminino, com idades que variam entre 29 a 50 anos.

Os dados sobre sexo / gênero dessas professoras revelam que o quadro de profissionais acompanha o fenômeno da feminização do magistério. A UNESCO (2004), em seu material sobre os professores brasileiros, relativo ao que fazem, ao que pensam e o que almejam, traz informações sobre essa questão, estando relacionada à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado. Para Carvalho (*apud* UNESCO, 2004), o fato de a maioria dos professores corresponderem a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino e nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola.

⁵ A professora que trabalha na S.R.M. I, também trabalha na S.R.M. XII, em dias e horários alternados.

⁶ Essa professora teve o trabalho observado como objeto desse estudo.

⁷ Essa professora teve o trabalho observado como objeto desse estudo.

⁸ Essa professora teve o trabalho observado como objeto desse estudo.

Quanto à média de idade das professoras, se coaduna também ao encontrado no restante do país, entre todos os professores e não só aos professores especialistas, que segundo a UNESCO (2004), no Brasil há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos. É importante saber sobre esse dado considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, na medida em que é ao longo da sua carreira que o mesmo vai se constituindo professor.

A totalidade de profissionais que atuam na área é de 23 professoras - uma professora não respondeu ao questionário -, sendo que 13 dessas professoras trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais do Ensino Fundamental, duas professoras atuam nas duas Salas de Recursos Multifuncionais do Ensino Infantil - C.E.R. e as outras oito professoras atuam no Centro de Atendimento de Educacional Especializado - CAEE. Dentre essas professoras do CAEE, uma faz o serviço de professora itinerante.

Há uma professora que atua em uma S.R.M. no Ensino Infantil e também atua em uma S.R.M. do Ensino Fundamental, em dias e horários alternados. Uma professora especialista atua em três S.R.M. do Ensino Fundamental. O gráfico abaixo mostra como estão distribuídas as professoras especialistas nos espaços de atendimento voltados aos alunos público alvo da Educação Especial no município:

Gráfico 1: Distribuição das professoras especialistas da Educação Especial do município pesquisado.



Fonte: Elaboração própria.

Segundo a leitura do gráfico, pouco mais da metade das professoras especialistas (54%) desenvolve o seu trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais localizadas nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental e o restante executa seu trabalho no Ensino Infantil, entre o CAEE e as S.R.M. dos Centros de Educação e Recreação - C.E.R.. Não cabe a esse estudo a questão da feminização do magistério, mas pode-se concordar que esse fenômeno ocorre entre as professoras especialistas e que a maioria está trabalhando no ensino fundamental corroborando com a pesquisa da UNESCO (2004) já citada.

3.2.2. Formação Acadêmica

Abaixo o quadro 3 traz as informações sobre a formação acadêmica das professoras especialistas que compõem o quadro de funcionárias atuantes na Rede Municipal de Araraquara – SP:

Quadro 3: Formação Acadêmica das professoras especialistas

PROFESSORAS	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	Público - conclusão 1988 - Ensino Médio Regular	Pedagogia - UNESP - conclusão em 2003	Lato Sensu – Pública / UFC Conclusão 2011 A.E.E. (EaD)
P2	Público – conclusão 1988 - Magistério	Pedagogia – UNESP – conclusão em 1993	Lato Sensu - Privada UNICEP - Conclusão 2006 Psicopedagogia
P3	Público – conclusão 1989 - Ensino Médio Regular	Pedagogia – UNESP – conclusão em 1993	Não especificou
P4	Pública – conclusão 1989 – Magistério	Pedagogia – UNESP – conclusão em 1993	Não especificou
P5	Pública – conclusão 1986 - Ensino Médio Regular	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP – conclusão em 1991	Lato Sensu - Privada São LUIS - Conclusão – 2010 - Psicopedagogia
P6	Pública – conclusão 1982 - Ensino Médio Regular e Magistério	Pedagogia – UNESP – conclusão em 1987	Lato Sensu – Privada Psicomotricidade e Educação Especial (cursando)
P7	Pública – conclusão 1984 - Magistério	Pedagogia – FEFIARA – conclusão em 1992	Lato Sensu - Privada UNAR - Conclusão 2010
P8	Pública – conclusão 1986 - Magistério	Pedagogia - UNESP FCLAR – conclusão em 1990	Educação Especial
P9	Privada – conclusão 1984 - Ensino Médio Regular e Magistério	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/FCLAR – Conclusão em 1989	Lato Sensu - Privada UNIARA – Conclusão 1994 Psicopedagogia
P10	Pública – conclusão 1996 - Magistério	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/FCLAR - Conclusão em 2006	
P11	Pública – conclusão 1996 - Magistério	2ª Graduação Cursando Letras - UNESP/ FCLAR	
P12	Pública – conclusão 1991 - Magistério	Pedagogia - UNESP FCLAR – Conclusão em 1988	Lato Sensu - Privada ULBRA - Conclusão 2008 Psicopedagogia
P13	Pública – conclusão 1994 - Ensino Médio Regular e Magistério	Pedagogia - UNESP FCLAR – Conclusão em 1995	Stricto Sensu - Pública UNESP - Conclusão 2010 - Doutorado em Educação Escolar
P14	Privada – conclusão 1999 - Ensino Médio Regular	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/ FCLAR – Conclusão em 1998	Lato Sensu - Privada UNIARA - Conclusão 1999 Psicopedagogia
P15	Privada – conclusão 2000 - Ensino Médio Regular	Pedagogia - UNESP FCLAR – Conclusão em 2003	Lato Sensu - Pública USP HC - Conclusão 2005 Psicopedagogia
		Pedagogia - UNESP FCLAR – Conclusão em 2004	Stricto Sensu – UFSCAR - Conclusão 2008 Mestrado em Educação Especial
			Lato Sensu - Pública UNESP - Conclusão 2009 Psicopedagogia

P16	Pública – conclusão 1998 - Magistério - CEFAM	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/FCLAR – Conclusão em 2002	Lato Sensu - Público UFC - A.E.E. (EaD) Conclusão 2011
P17	Pública – conclusão 1999 - Magistério	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/ FCLAR – Conclusão em 2004 2ª habilitação em Deficiência Auditiva - UNESP / FFC Conclusão em 2006	Stricto Sensu - Pública UNESP FCLAR - Conclusão 2009 - Mestrado em Educação Escolar
P18	Pública - Ensino Médio Regular	Pedagogia - UNESP FCLAR – Conclusão em 2003	Lato Sensu - Privada UNIARA Psicopedagogia
P19	Pública – conclusão 1995 - Magistério	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP/ FCLAR - Conclusão em 1998	Lato Sensu - Privada UNIARA - Conclusão 1999 Psicopedagogia
P20	Pública – conclusão 1996 - Ensino Médio Regular	Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental UNESP / FCLAR – Conclusão em 2002	Lato Sensu - Publica UFC - Conclusão 2011 A.E.E. (EaD)
P21	Pública – conclusão 1991 - Ensino Médio Regular	Pedagogia - UNESP FCLAR Conclusão em 1996	Stricto Sensu - Pública UNESP - Conclusão 2005 Doutorado em Educação Escolar
P22	Pública – conclusão 2001 - Ensino Médio Regular	Pedagogia - UNESP /FCLAR – Conclusão em 2005	Lato Sensu Privada FATECE -Conclusão 2011 Qualificação Profissional para Atendimento de alunos com necessidades educacionais nas áreas de D.I.; DV, DF, DA. Stricto Sensu - Pública UNESP - Cursando Mestrado em Educação Escolar

Fonte: Elaboração própria.

A formação acadêmica de um professor constitui-se como um ponto crucial para sua qualificação profissional. Desse modo, o quadro acima registra os dados acadêmicos das professoras especialistas e com a leitura sobre a Formação Acadêmica das professoras, é possível observar que o Ensino Médio realizado pelas professoras especialistas em sua maioria foi realizado em Escola Pública: 19 professoras (86%) estudaram em instituições públicas e três (14%) estudaram em Escolas Privadas. Quanto ao curso que fizeram no ensino médio, nove professoras (41%) cursaram o Magistério (CEFAM), dez (45%) cursaram o ensino regular e três professoras (14%) cursaram o ensino regular juntamente com o Magistério. Os anos em que concluíram o ensino médio foram entre 1982 e 2001.

A Graduação das professoras foi realizada em sua maioria em Universidade Pública (21 professoras – 95%) mais especificamente na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara e, uma professora (5%) cursou a graduação em Instituição Privada (FEFIARA). Quanto ao curso realizado 14 professoras (64%) informaram que cursaram Pedagogia e oito (36%) informaram que cursaram Pedagogia com Habilitação no eixo de Formação em Deficiência Mental, termo utilizado na época e citado no Diploma do curso. Uma professora informou que, além do eixo de Deficiência Mental, também cursou o eixo de formação em Deficiência Auditiva na Faculdade de Filosofia e Ciências / Campus de Marília. A modalidade dos cursos de graduação realizados foi em sua totalidade presencial. O ano em que foi concluída a graduação se firma entre a mais antiga em 1989 e, a mais recente em 2006. A professora que se formou em 1989, informou que realizou também um segundo eixo, Habilitação em Orientação e Administração Escolar.

Quanto a ter uma segunda graduação, somente uma professora (5%) está cursando o primeiro ano do curso de Letras, na UNESP / Campus de Araraquara.

Verificando a formação acadêmica das professoras, pode-se considerar que há uma qualificação inicial aparentemente adequada das mesmas, pois de acordo com o que Gatti (2011, p. 184) indica em sua pesquisa sobre políticas docentes e caracterização das secretarias municipais, quando a “maioria dos professores possui curso superior, com licenciatura, revela uma evolução na qualificação inicial do professorado, de um modo geral”.

Além da graduação as professoras, em sua maioria (19 - 85%), realizaram curso de Pós-graduação, sendo que somente uma professora (5%) ainda não apresenta curso de pós e duas professoras (10%) não especificaram se cursaram ou não. Desse total de

21 professoras, averigua-se que 16 (77%) frequentaram cursos *Lato Sensu*, ou seja, especializações e cinco professoras (23%) frequentaram programas *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado. Duas professoras, além de terem frequentado o curso de *Lato Sensu* também frequentaram o curso de *Stricto Sensu*. Uma professora está frequentando o segundo curso de especialização. Dentre as cinco professoras que cursaram o programa de *Stricto Sensu*, uma ainda está frequentando o curso de Mestrado.

Os cursos que as 16 professoras frequentaram no programa de *Lato Sensu*, foram realizados em sua maioria em instituições privadas (10 professoras - 63%). Sendo que as outras cinco professoras (31%) realizaram o curso de especialização em instituições públicas e uma professora (6%) não especificou se o curso foi realizado em instituição pública ou privada; nove professoras informaram que fizeram o curso na modalidade presencial, quatro professoras na modalidade à distancia e três não especificaram em que modalidade realizaram o curso.

Os cursos *Lato Sensu* frequentados foram: Qualificação Profissional para Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas áreas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF) e Deficiência Auditiva (DA); Psicopedagogia para Pedagogos, Psicopedagogia Institucional, Psicomotricidade e Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial.

Quanto ao ano de conclusão dessas especializações, a mais antiga data de 1994 e a mais recente é do ano de 2011. As instituições dessas especializações são: Faculdade de Tecnologia Ciência e Educação (FATECE), Universidade de São Paulo (USP) – Hospital das Clínicas / Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, UNIARA, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), UNESP – Campus de Araraquara e Centro Universitário de Araras (UNAR).

Quanto aos cursos *Stricto Sensu*, cinco professoras realizaram em instituição pública, na modalidade presencial, sendo que desse total, três professoras fizeram o curso de Mestrado e duas fizeram o curso de Doutorado. Os referidos cursos de Doutorado foram realizados na UNESP – Campus de Araraquara em Educação Escolar um concluído em 2005 e o outro em 2010. Um dos Mestrados foi realizado na UFSCAR em Educação Especial e foi concluído em 2008; dois cursos de Mestrado foram realizados na UNESP / Campus de Araraquara, um curso já foi concluído em 2009 e o outro será concluído em meados de 2015.

É interessante dizer que, como registrado na pesquisa publicada pela UNESCO no ano de 2004, o perfil acadêmico dos professores em geral segue corroborando os achados há cerca de 10 anos atrás, nos quais em sua formação, os professores cursaram o Ensino Médio e a Graduação em Instituições Públicas e o nível mais elevado como a Pós-Graduação em Instituições Privadas. Esse fato pode estar relacionado ao fato de que o Brasil vem se adaptando e sendo influenciado ao “modelo de formação fornecido aos professores na Europa, que segue recomendações do Banco Mundial, sobre a racionalização e a privatização do ensino para o professor (...) denotando maior ênfase na formação continuada” (LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999, p. 282).

Conferindo a formação das professoras, verifica-se que essas são praticamente idênticas estando de acordo com o que está definido na legislação, pois elas possuem Pedagogia, algumas com habilitação no eixo de Educação Especial na área de Deficiência Mental, chamado agora de Deficiência Intelectual, e também possuem cursos de Pós-Graduação voltados para a área da Educação Especial. Há uma concentração da formação inicial em curso categorial, o que pode denotar maiores saberes em determinada área, gerando dificuldades em lidar com toda a multifuncionalidade da Educação Inclusiva preconizada nos documentos legais.

Esse fato acontece, segundo Prieto (2009), porque a formação de professores especialistas em nível superior, desde a década de 1970 até o ano de 2006, se deu como habilitação específica por área de deficiência nos cursos de graduação em Pedagogia. Por essa razão há essa concentração em cursos categoriais entre as profissionais atuantes no município pesquisado. Além disso, há que se destacar que as mesmas terminaram sua formação inicial antes do ano de 2006, justamente quando houve a mudança das diretrizes dos cursos de Pedagogia.

Conforme Carneiro (2012, p. 14), até as mudanças ocorridas nas Diretrizes, o curso de Pedagogia era o lócus de formação do professor especialista,

por meio da habilitação em educação especial, dividida entre as áreas de deficiências auditiva, mental, visual e física, até 2006, quando com a nova Diretriz curricular nacional para os cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas da formação do Pedagogo. Tal medida equivocada – por não considerar o professor especialista como um professor com as mesmas funções características da docência – desloca a formação do especialista em sua maioria para a pós-graduação, limitando assim as possibilidades de uma formação mais abrangente.

Assim, Fontes (2009, p. 56) alerta que vários autores como Mendes (2002), Glat & Nogueira (2002), Nunes (2003), Beyer (2005), Jesus (2006), entre outros, denunciam

o despreparo do professor em trabalhar com a diversidade, evidenciando o tema formação de professores na viabilização da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerada como uma questão importante e urgente a ser pensada.

Muitos autores tratam da importância de se pensar os rumos atuais da formação do professor, seja inicial, continuada e /ou em serviço, no cenário educacional brasileiro. Vitaliano e Manzini (2010) asseguram que é necessário pensar na formação dos professores para assumir a responsabilidade de educar todos os alunos.

Corroborando essa ideia, Mendes (2010), embasada na literatura, relata que há um consenso sobre a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada, tanto do professor da educação regular quanto da especial, pois no país ainda se observa um descompasso entre as demandas que o atual contexto impõe e o que a produção científica revela sobre a formação de professores para a inclusão.

Demo (*apud* CAPELLINI, 2012, p. 248) afirma que ainda que a formação inicial das professoras especialistas seja de excelência, “o que não é verdade, os educadores precisam manter-se atualizados de maneira que consigam acompanhar o desenvolvimento tecnológico e os avanços científicos”. Além disso, a formação continuada é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional.

Desse modo, o próximo resultado apresentado trata da formação complementar, que engloba os cursos de formação continuada e de extensão universitária.

3.2.3. - Formação Complementar

Entende-se, neste estudo, que a Formação Complementar é aquela que complementa e aperfeiçoa os saberes apropriados na formação acadêmica formal. Essa formação pode ser em cursos de formação continuada ou no formato de extensão universitária.

Quanto à questão de cursos complementares frequentados pelas professoras, os dados são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 4: Cursos complementares frequentados pelas professoras especialistas.

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	
CURSOS NÃO RELACIONADOS A PROFISSÃO	9 professoras nunca freqüentaram; 10 professoras freqüentaram esporadicamente; 3 professoras participaram frequentemente
CURSOS RELACIONADOS A PROFISSÃO	7 professoras freqüentaram esporadicamente; 14 professoras freqüentaram frequentemente; 1 professora não especificou a freqüência.
TIPOS DE CURSOS FREQUENTADOS	Formação Continuada e Extensão Universitária
CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – Oferecidos por:	Transtorno do Espectro Autista (Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP); Comunicação Alternativa e Aumentativa (CEDEPE/ Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP); Deficiência Visual e Inclusão (CEDEPE/SENAI/ Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP); Estrutura, funcionamento e diretrizes das Salas de Recursos Multifuncionais (Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP); Teach (CEDEPE); Formação em Educação e Arte Contemporânea (CEDEPE); LIBRAS (Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP); Pacto de Formação de Professores (MEC); Merenda Escolar (PNAE) online (Diretoria Estadual de Ensino); Orientação e Mobilidade (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos – SP); Estratégias e orientações para o atendimento da criança autista na era da Inclusão (SOS Cursos e Eventos).
CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – Oferecidos por:	II Re – Habilitara (UNIARA); Deficiência Auditiva (UNESP); Cartografia Tátil (UNESP/CAr)

Fonte: Elaboração própria

Sobre a Formação Complementar temos, segundo a leitura do quadro, que nove professoras especialistas (41%) informaram que não realizam cursos que não estejam relacionados à sua profissão, dez professoras (46%) relataram que freqüentam esporadicamente cursos não relacionados à profissão e três professoras (13%) afirmaram que frequentemente participam de cursos não relacionados à sua profissão.

Quanto aos cursos relacionados diretamente à profissão, sete professoras (32%) informaram que esporadicamente freqüentam esses cursos, 14 professoras (64%) participam frequentemente e uma professora (4%) não especificou. A maioria das professoras especialistas informou que o tipo de curso que participou foi de Formação Continuada (15 professoras - 68%) e, além disso, duas professoras (9%) informaram que fizeram curso de Extensão na UNESP e na UNIARA e cinco professoras (23%) não especificaram o tipo de curso que fizeram.

Os cursos que as professoras fizeram na Formação Continuada são: “Transtorno do Espectro Autista” – Realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara; “Comunicação Alternativa e Aumentativa” – realizado conjuntamente pelo CEDEPE e Secretaria Municipal de Educação de Araraquara; “Deficiência Visual e Inclusão” –

realizado pela CEDEPE, Senai e Secretaria Municipal de Educação de Araraquara; “Estrutura, funcionamento e diretrizes das Salas de Recursos Multifuncionais” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara; “Teach” – realizado pela CEDEPE; “Formação em Educação e arte contemporânea” – realizado pela CEDEPE; “LIBRAS” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP; “Pacto de Formação de Professores” – realizado pelo MEC; “Merenda Escolar (PNAE) online” – realizado pela Diretoria Estadual de Ensino; “Orientação e Mobilidade” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos – SP e “Estratégias e orientações para o atendimento da criança autista na era da Inclusão” – realizado por SOS Cursos e Eventos. Quanto aos cursos de Extensão, estes são: “II Re-Habilitara” – realizado pela UNIARA, “Cartografia Tátil” – realizado pela UNESP/campus de Araraquara – SP e o curso de Extensão sobre “Deficiência Auditiva” – realizado também pela UNESP/Campus de Araraquara.

Com a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia, a tendência vigente é a acentuação de uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Segundo Bridi (2011), com essa tendência, mudanças e avanços advindos do conhecimento, aliados às necessidades do exercício profissional, conferiram à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico com alunos com deficiências. Michels (2008) informa que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com os alunos público alvo da Educação Especial.

Pode-se verificar que a quantidade de cursos de formação continuada que as professoras especialistas fizeram é vasta, podendo ser um fator positivo ou não, até pela qualidade do curso realizado ou pela crença de que as professoras precisam de muitos cursos para estarem preparadas para lidar com uma gama bastante diversa de alunos.

Segundo Machado, citando Hall (2000), esse sentimento de não estar preparado, “o não estar pronto, a autoformação e a formação continuada são questões produzidas e produtoras deste tempo em que o inacabamento, a efemeridade e a flexibilidade são discursos que cruzam as identidades pós-modernas” (2011, p.62).

Ainda conforme Machado (2011, p.63) em

análise das publicações destinadas a formar professores para o trabalho educacional na/com a diversidade, nota-se a recorrência da necessidade de produzir um determinado tipo de docente, o de um professor polivalente, no sentido de um professor generalista (...) sendo que a maioria desses cursos de formação continuada servem apenas no

sentido de fabricar e governar o professor que interessa à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado.

Destarte, a importância da formação dos professores, principalmente os especialistas em Educação Especial, é inquestionável mas também há que se pensar que as formações oferecidas a esses profissionais, muitas vezes, estão sendo pautadas em processos de formação que seguem a tônica neoliberal, de se criar sujeitos inacabados, flexíveis, que invistam na própria formação, significando um mínimo de investimento por parte do poder público.

Corroborando a afirmação, Freitas (2007) faz uma análise que, desde o ano de 2000, a forma adotada pelos sistemas de ensino é condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos por meio, quase que exclusivo, da modalidade do ensino a distância. Bridi (2011, p. 67) afirma que:

na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, do barateamento dos custos destinados a esta formação, do aligeiramento desta formação, do privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos fundamenta-se a política de formação continuada de professores.

Ainda segundo a autora, apesar da modalidade a distância possibilitar o acesso de um número grande de professores à formação continuada, por enquanto não se tem informações sobre as características dessa formação, sendo que pode se considerar que as mesmas advêm de programas compensatórios e contam com uma reduzida possibilidade de mediação pedagógica necessária ao processo de ensino.

Além do exposto, também se pode levar em consideração que muitos cursos de formação continuada ou em serviço prestam um “desserviço à inclusão na medida em que apresentam a escola inclusiva como algo extremamente inatingível, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem incapazes de acompanhar a escolarização” (CARNEIRO, 2012, p. 21). Dessa forma, os cursos de formação complementar frequentados pelo corpo docente do município precisam ser estudados para que se possa direcioná-los à construção de um processo formativo que responda efetivamente às exigências e às necessidades dos professores atuantes na área da Educação Inclusiva e Regular.

3.2. 4. - Atuação profissional das professoras especialistas da Rede Municipal de Educação.

Este item trata sobre a atuação profissional das professoras especialistas bem como o cargo ocupado, as cargas horárias que as mesmas cumprem, o tempo de experiência na área de Educação Especial e sua experiência profissional, como pode ser examinado o registro no quadro a seguir e descrito logo abaixo:

Quadro 5: Atuação profissional das professoras especialistas

PROFESSORAS	CARGO OCUPADO	CARGA HORÁRIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
P1	Professora de Educação Especial	40 horas	18 anos	Escola Especial Escola Regular
P2	Professora de Educação Especial	20 horas	18 anos	Escola Especial Classe Especial
P3	Professora de A.E.E.	40 horas	18 anos	Nenhuma experiência anterior
P4	Professora de A.E.E.	20 horas	18 anos	Classe Especial
P5	Professora de Educação Especial	20 horas	20 anos	Classe Especial
P6	Professora PB II	20 horas	20 anos	Escola Especial Escola Regular
P7	Professora de Educação Infantil e Educação Especial	40 horas	18 anos	Não especificou
P8	Professora de Educação Especial PII	40 horas	20 anos	Escola Especial Classe Especial
P9	Professora de Sala de Recursos Multifuncionais	30 horas	22 anos	Escola Regular
P10	Professora de Educação Especial	20 horas	6 anos	Escola Regular
P11	Professor de Educação Especial	20 horas	7 anos	Escola Regular
P12	Professora de A.E.E.	20 horas	15 anos	Escola Especial Ensino Itinerante
P13	Professora de Educação Especial	40 horas	5 meses	Escola Especial Educação Infantil
P14	Professora de Educação Especial	30 horas	1 ano e 6 meses	Ensino Itinerante Projetos educacionais com jovens infratores
P15	Professora de Educação Especial	40 horas	5 anos	Escola Regular
P16	Professora de A.E.E.	30 horas	9 anos	Escola Especial
P17	PEB II – Educação Especial	30 horas	1 ano e 5 meses	Escola Especial Escola Regular
P18	Professora de Educação Especial	40 horas	20 anos	Sem experiência anterior em Educação Escolar
P19	Professora de A.E.E.	20 horas	13 anos	Escola Especial
P20	Professora de A.E.E.	20 horas	9 anos	Sem experiência anterior na Educação Escolar
P21	Professora de Educação Especial	30 horas	7 anos	Escola Especial

P22	PB II – Educação Especial	40 horas	2 anos e 7 meses	Escola Especial
-----	---------------------------	----------	------------------	-----------------

Fonte: Elaboração própria

A leitura do quadro permite observar que em relação ao cargo ocupado 14 professoras (64%) afirmaram que exercem o cargo de Professora de Educação Especial – PEB II, sete professoras (32%) responderam que são Professoras de Atendimento Educacional Especializado da S.R.M. e uma professora (4%) informou que é Professora de Educação Infantil e de Educação Especial. Quanto à carga horária que as professoras cumprem, oito professoras (36%) exercem sua função por 40 horas semanais, outras cinco (23%) exercem por 30 horas semanais e nove professoras (41%) cumprem 20 horas semanais.

O tempo de atuação profissional das mesmas na área de Educação Especial pode ser considerado como satisfatório, sendo que a professora que exerce o cargo de professora especialista por mais tempo o faz há 22 anos, divididos entre escola, classe especial e atendimento educacional especializado em S.R.M.. Já a professora que exerce o cargo de professora especialista em S.R.M. por menos tempo o faz apenas há cinco meses. Cinco professoras (23%) têm cada uma 18 anos de atuação na área. Quatro professoras (18%) têm 20 anos de atuação na área, uma professora (5%) tem 15 anos de atuação na área, outra (5%) tem 13 anos, duas professoras (10%) têm nove anos de atuação e, duas outras (10%) têm sete anos. As demais professoras (19%) têm por tempo de atuação: seis anos; cinco anos; dois anos e seis meses; um ano e seis meses e um ano e cinco meses.

Quanto à experiência anterior das professoras na Educação Escolar, tem-se que quatro professoras (20%) têm experiência em Escola Especial, quatro professoras (20%) têm experiência na Escola Regular, duas professoras (10%) já tiveram experiência com a Escola Especial e Classe Especial, uma professora (5%) apresenta experiência em Projetos Educacionais com jovens infratores e Ensino Itinerante, os quais foram exercidos em outro município, duas professoras (10%) já tiveram experiência com Escola Regular e Escola Especial, uma professora (5%) apresenta experiência na Escola Especial e na Educação Infantil, uma professora (5%) já exerceu sua profissão na Escola Especial e também no ensino Itinerante e, para finalizar, três professoras (15%) não têm experiência anterior com a Educação Escolar.

Como pode se notar, as professoras apresentam um tempo relativo de atuação na área profissional, sendo que a maioria delas já manteve experiência ou contato com a

Educação Especial durante a sua trajetória profissional. O tempo de experiência profissional em Educação Especial das professoras da rede municipal pesquisada não é garantia de que as mesmas consigam desempenhar satisfatoriamente o papel que lhes é posto no paradigma da inclusão. Há que se considerar que o contexto de multifuncionalidade em que devem trabalhar atualmente acarretou mudanças em seu perfil profissional, passando de um professor especialista em uma área de deficiência para um professor generalista.

Segundo Carneiro (2012), no modelo anterior de educação escolar para os alunos com deficiências, o professor de Educação Especial tinha como foco a preparação de seus alunos para superação das limitações da deficiência. Com o paradigma da inclusão escolar, o professor de Educação Especial ganha uma nova forma de atuação, sendo que o mesmo deve superar o seu histórico de um trabalho isolado e aprender a colaborar, juntamente com o professor de classe regular, com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a experiência profissional das professoras pode ser um diferencial para o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial, também pode ser um entrave quanto à superação das concepções ultrapassadas sobre o aprendizado do aluno com deficiência e o atendimento que deve ser dispensado aos mesmos.

3.3. –Caracterização Salas de Recursos Multifuncionais.

Devido ao investimento que o Governo Federal está realizando na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, faz-se necessário averiguar o processo de constituição dessas salas. Conforme os dados divulgados pelo *site* do próprio MEC em 2013, escolas contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais chegam ao número de 71.801 - cumulativo de 2005 a 2013 -; Salas de Recursos Multifuncionais e *Kits* de atualização com implantação iniciada somam a quantia de 39.301 - cumulativo de 2005 a 2011.

Destarte, é necessário investigar o processo de implementação e a eficiência alcançada eventualmente, quanto aos kits enviados pelo MEC, no que se refere à inclusão e melhores condições de atendimento das necessidades dos alunos. Dessa forma, o material de coleta de dados desta pesquisa contou com perguntas relacionadas ao tema de caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais, como por exemplo,

como estão sendo utilizados os equipamentos, materiais didático-pedagógicos e mobiliários nas S.R.M.. Os dados tratados sobre o assunto estão descritos nos quadros a seguir:

Quadro 6: Implantação e tipo de Sala de Recursos Multifuncionais

Na escola onde está implantada a S.R.M. já teve Classe Especial?	SIM	NÃO	NÃO ESPECIFICARAM
	4 professoras	18 professoras	-----
Tipo da Sala de Recursos Multifuncionais implantada	TIPO I	TIPO I e II	NÃO ESPECIFICARAM
	5 professoras	1 professora	16 professoras

Fonte: Elaboração própria

Destarte, no quesito se na escola já teve Classe Especial, quatro professoras (18%) responderam que sim e a maioria (18 professoras – 82%) respondeu que não, que na escola não tinha Classe Especial. Sobre o tipo de S.R.M. que foi implantada nessas escolas, uma professora (5%) relatou que a sala onde executa seu trabalho é do Tipo I e do Tipo II, cinco professoras (23%) afirmaram que é do Tipo I e 16 professoras (72%) não especificaram o Tipo de S.R.M. que foi implantada na escola ou no centro de atendimento onde executam seu trabalho.

Victor *et al* (2013, p. 149) trazem as caracterizações das salas do tipo 1 e do tipo 2:

As salas de tipo 1 são destinadas a alunos que apresentam todos os tipos de deficiência, exceto a deficiência visual (baixa visão e cegueira), que está contemplada pela sala tipo 2. A sala de tipo 1 é composta por equipamentos de informática, materiais didáticos adaptados e mobiliários. A sala de tipo 2 é composta pelos mesmos equipamentos, materiais e mobiliários acrescidos de outros recursos específicos ao atendimento do aluno com deficiência visual.

O que vemos nos resultados apresentados sobre o quesito tipo de sala é que mais da metade das professoras não respondeu a esta questão, podendo este fato estar relacionado à falta de conhecimento sobre a diferenciação dos tipos de salas implementadas.

A seguir, o item Materiais Didáticos / Pedagógico enviados pelo MEC para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais está registrado no quadro e descrito a seguir:

Quadro 7: Materiais didático/ pedagógico enviados para a implantação das S.R.M.

DA LISTA DE EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO/ PEDAGÓGICOS QUE O MEC ENVIOU PARA A IMPLANTAÇÃO DAS S.R.M.	
Faltou algum?	4 professoras
Vieram todos, mas com algum problema?	2 professoras
Vieram todos?	14 professoras
Não especificaram	2 professoras

Fonte: Elaboração própria

Sobre os equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos presentes na lista do *kit* enviado pelo MEC, quatro professoras (18%) especialistas relataram que faltou algum desses equipamentos e materiais constantes da própria lista do MEC. Dentre esse total, uma professora (5%) informou que ainda não recebeu nenhum equipamento e nem os materiais didáticos/pedagógicos do MEC; duas professoras (10%) relataram que vieram todos os materiais e equipamento, mas por alguma razão desconhecida algum desses materiais já vieram com problemas, 14 professoras (67%) informaram que da lista do *kit*, vieram todos os equipamentos e materiais e duas professoras não responderam à pergunta.

Foram registrados nos questionários alguns comentários sobre os equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos que foram enviados pelo MEC para a implantação das S.R.M.: uma professora afirmou que os materiais que não vieram fazem falta para ampliar e diversificar as atividades trabalhadas no A.E.E.; outra professora informou que os equipamentos e materiais que não foram enviados, não fazem falta; em contrapartida outra professora informou que alguns materiais fazem falta, sim; uma professora relatou que a impressora enviada já veio sem funcionar; houve um comentário que as mesas e cadeiras vieram em péssimo estado; duas professoras informaram que a lista para a composição da S.R.M., já vem pronta pelo MEC e que vieram todos os itens constante da tal lista.

Sobre a necessidade dos equipamentos e materiais didáticos / pedagógicos, os dados são registrados no quadro e descritos a seguir:

Quadro 8: Necessidade dos equipamentos e materiais didáticos / pedagógicos.

OS EQUIPAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICOS/ PEDAGÓGICO ENVIADOS PODEM SER CONSIDERADOS:	
Desnecessários	-----
Necessários	7 professoras
Necessários, mas incompletos	13 professoras
Não especificaram	2 professoras

Fonte: Elaboração própria

Ao responderem a questão sobre se esses equipamentos e materiais didático/pedagógicos são necessários ou não, 13 professoras (59%) informaram que são necessários, mas também podem ser considerados incompletos, sete professoras (31%) relataram que tais equipamentos e materiais são necessários e duas professoras (10%) não especificaram sobre o assunto.

Algumas professoras registraram comentários sobre a necessidade ou não desses equipamentos e materiais didáticos pedagógicos: uma professora relatou que são incompletos, principalmente em relação aos deficientes intelectuais; uma professora afirmou que sempre é necessário adaptar ou mesmo buscar outras aquisições; um comentário informa que há muito material para Deficiente Visual e Deficiente Auditivo e praticamente nada para Deficiente Intelectual; uma professora comentou que todos os alunos que ela atende na S.R.M. são alunos com deficiência intelectual e a maioria dos materiais didáticos/pedagógicos que ela tem nessa sala são para trabalhar com Libras e com alunos cegos, afirmando que faltam materiais para trabalhar com Deficiência Intelectual.

Houve um comentário de uma professora alegando que os materiais que compõem a S.R.M. foram comprados com a verba da escola acessível, sendo que esses materiais não foram enviados pelo MEC para a implantação da S.R.M.. Dessa forma, todos os materiais que seriam enviados e ainda não foram são considerados necessários; uma professora comentou que faltam mais materiais, principalmente para leitura e escrita e, outra professora considera importante que haja atualização desses materiais, bem como o envio de outros materiais para que se possa trabalhar melhor com alunos com deficiência intelectual.

Com esses resultados, pode-se inferir que os Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico enviados pelo MEC são considerados necessários pelas professoras, mas também são considerados incompletos, pois os mesmos precisam de algum tipo de adaptação para servir corretamente aos alunos. Muitos desses materiais não são utilizados, por serem materiais específicos para alunos cegos ou surdos e pela falta de matrículas de alunos com essas características. Esses materiais estão arquivados dentro das salas.

A seguir, os dados sobre a questão dos mobiliários estão registrados no quadro e descritos logo após.

Quadro 9: Mobiliários enviados pelo MEC para a implantação das S.R.M.

DOS MOBILIÁRIOS QUE O MEC ENVIOU PARA A IMPLANTAÇÃO DA S.R.M.:	
Faltou algum mobiliário	5 professoras
Vieram todos, mas com algum problema	5 professoras
Vieram todos	9 professoras
Não especificaram	3 professoras

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos mobiliários enviados pelo MEC para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, cinco professoras especialistas (23%) informaram que faltou algum móvel que deveria ter vindo e não veio, nove professoras (40%) relataram que vieram todos os mobiliários, cinco professoras (23%) informaram que vieram todos os mobiliários, mas alguns vieram com algum tipo de problema e três professoras (14%) não responderam a questão.

Nos comentários realizados por algumas professoras, verifica-se as seguintes informações: uma professora relatou que “além de faltar o armário, a escola teve que adquirir com recursos próprios, nenhuma das cadeiras recebidas pode ser utilizadas pois vieram tortas e por causa da má qualidade do material, não podem ser consertadas”; uma professora comentou que os mobiliários que não vieram não estão fazendo falta; em contraposição uma professora informou que não veio nenhum mobiliário e com certeza estão fazendo muita falta; uma professora comentou que a estante ainda não chegou e uma das cadeiras veio praticamente quebrada pois o encosto está quase solto e não há como consertá-la. Os outros comentários se resumem a informações como: cadeira pensa, mesas e cadeiras bambas, cadeiras com defeitos.

Desse modo, verifica-se que os maiores problemas quanto a todos os materiais enviados pelo MEC, estão no envio dos mobiliários e também quanto à qualidade dos mesmos, sendo que alguns móveis ainda não foram recebidos e muitos vieram quebrados ou com problemas graves.

A seguir a questão dos recursos para a composição das S.R.M. será tratado no quadro e descrito logo depois.

Quadro 10: Recursos do MEC e outros recursos para a composição das S.R.M.

OS MATERIAIS DIDÁTICO/ PEDAGÓGICO QUE COMPÕEM A S.R.M. FORAM ENVIADOS PELO:	
MEC	11 professoras
MEC E OUTRO MEIO	2 professores
MEC E RECURSOS MUNICIPAIS	5 professoras
RECURSOS MUNICIPAIS	2 professoras
NÃO ESPECIFICARAM	2 professoras
TODOS OS MATERIAIS DIDÁTICOS/ PEDAGÓGICOS E MOBILIÁRIOS ESTÃO SENDO UTILIZADOS?	10 professoras responderam que sim
	10 professoras responderam que não
	2 professoras não especificaram

Fonte: Elaboração própria

Sobre os materiais para compor as S.R.M. que foram enviados pelo MEC ou por outros meios, temos que: 11 professoras (47%) informaram que os materiais foram enviados pelo MEC, duas professoras (10%) relataram que foram enviados pelo MEC e outro meio, cinco professoras (23%) informaram que o MEC e Recursos municipais foram utilizados para adquirir os materiais da S.R.M., duas professoras (10%) informaram que os materiais foram comprados por Recursos municipais e duas professoras (10%) não especificaram sobre o assunto.

Quanto à questão da utilização dos equipamentos, dos materiais didáticos / pedagógicos e dos mobiliários, dez professoras (46%) relataram que não estão utilizando todos esses recursos, dez professoras (46%) informaram que utilizam todos os materiais, os equipamentos e mobiliários e duas professoras (8%) não especificaram se utilizam ou não.

Os comentários das professoras acerca da utilização de todos os equipamentos, materiais didáticos/pedagógicos e mobiliários são os seguintes: “atualmente não temos deficientes visuais na escola, por isso os materiais em braile não estão sendo usados”; “materiais em Libras e Braile, não estão sendo utilizados, pois não temos alunos para utilizá-los”; uma professora comentou que usa somente os computadores e para alguns alunos o quebra cabeça, o alfabeto em EVA e o Lego; outra professora relata que “há

materiais em braile e em libras que não são utilizados pois ainda não temos alunos que necessitam deles como apoio pedagógico, mas pode-se dizer que os materiais são bons”.

Uma professora comentou que todos os equipamentos estão sendo utilizados e a maioria dos materiais didáticos também estão sendo utilizados, porém no momento não estão sendo utilizados os jogos adaptados para Deficiência Visual e Deficiência Auditiva, já que não possuem alunos que fazem uso da Libras e do Braile; uma professora comentou que todos os recursos que compõem a S.R.M. são fundamentais para a execução do trabalho do professor especialista; outra professora comentou que não utiliza todos os recursos, pois alguns materiais são específicos para alunos com deficiência visual e auditiva. Os outros comentários que foram escritos dizem respectivamente sobre haver muitos materiais para se trabalhar com surdos e cegos e não haver alunos com este tipo de deficiência nas S.R.M.

A questão sobre a avaliação que as professoras especialistas fazem sobre o contexto da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais está apresentada a seguir no quadro e na descrição que segue.

Quadro11: Avaliação das professoras sobre o contexto da implantação das S.R.M

ASSUNTO	PÉSSIMO	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO ESPECIFICARAM
EQUIPAMENTOS QUE COMPÕEM A S.R.M.	-----	-----	6 professoras	13 professoras	2 professoras	1 Professora
MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICO	1 professora	-----	6 professoras	11 professoras	3 professoras	1 professora
MOBILIÁRIO QUE COMPÕEM A S.R.M.	1 professora	3 professoras	3 professoras	13 professoras	1 professora	1 professora
ACESSIBILIDADE NA S.R.M.	1 professora	2 professoras	4 professoras	8 professoras	4 professoras	3 professoras
ESPAÇO FÍSICO DA S.R.M.	3 professoras	2 professoras	3 professoras	4 professoras	8 professoras	2 professoras

Fonte: Elaboração própria

Em leitura do quadro sobre as avaliações que as professoras especialistas fizeram sobre o contexto da implantação das S.R.M. quanto aos equipamentos que foram enviados pelo MEC tem-se que: seis professoras deram a nota regular, 13 professoras consideram que o contexto de implantação seja bom, duas professoras não especificaram sobre o assunto.

Quanto aos materiais didáticos/pedagógicos, uma professora (5 %) deu a nota zero, significando que os materiais são péssimos; seis professoras (27 %) deram a nota regular para os materiais, 11 professoras (47 %) consideraram que os materiais são

bons, três professoras avaliaram os materiais como ótimos e uma professora não especificou sobre o assunto.

Em relação aos mobiliários que foram enviados, uma professora (5%) avaliou como péssimo, pois, até o momento, não foram enviados pelo MEC para a S.R.M. em que ela executa o seu trabalho; três professoras (14 %) avaliaram os móveis como ruim; três professoras (14 %) avaliaram como regular; 13 professoras (59 %) registraram que os mobiliários são bons, uma professora (5 %) avaliou como ótimo e uma professora (5 %) não especificou.

Quanto à acessibilidade na S.R.M., uma professora (5 %) avaliou como péssima, duas professoras (10 %) consideram que a acessibilidade é ruim, quatro professoras (18 %) avaliaram como regular, oito professoras (35%) avaliaram como boa a acessibilidade na S.R.M., quatro professoras consideram como ótima e três professoras não especificaram sobre o assunto.

O espaço da S.R.M. é considerado como péssimo por três (14 %) professoras em suas avaliações, duas professoras (10 %) avaliaram como ruim o espaço da S.R.M., três professoras (14%) avaliaram como um espaço regular, quatro professoras consideram um bom espaço, oito professoras (35 %) consideram que o espaço físico da S.R.M. seja ótimo e duas professoras não especificaram sobre o assunto.

Em geral, pode-se afirmar que os locais de implantação dessas Salas de Recursos Multifuncionais não podem ser considerados ideais, pois conforme as falas das professoras, o espaço destinado às salas não satisfaz a demanda e a questão da acessibilidade fica a desejar.

São poucos os estudos que pesquisam sobre os espaços destinados às salas para o atendimento do alunado da Educação Especial, até porque ainda é muito recente a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Baptista (2011) afirma que ainda são poucos os trabalhos científicos que analisam as salas de recursos multifuncionais, pois estas, até pouco tempo, estiveram restritas somente a alguns contextos, colocando a recenticidade da lei sobre a S.R.M. como lócus da Educação Especial, como a causa desse baixo número de estudos sobre o tema.

Mas, dentre os estudos realizados, Oliveira (2004), refletindo sobre a legislação vigente e a realidade vista na escola, constata que a inadequação do espaço físico para o funcionamento das salas de recursos, a falta de professores especializados e/ou

capacitados dentre outros problemas, só traz pontos negativos para a inclusão escolar dos alunos com deficiências.

Em um artigo intitulado “O Funcionamento das Salas Multifuncionais e o Perfil de seus professores”, escrito por Miryan Bonadiu Pelosi e Vera Lúcia Vieira de Souza, ambas professoras da faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em 2012, é relatado que, apesar da proposta do MEC de implementar as S.R.M. e dos números divulgados no site do Ministério, é visto que ainda há um descompasso entre as metas e as operacionalizações dessas metas no Rio de Janeiro. As autoras colocam que:

um tempo precioso está sendo perdido em função de uma série de aspectos: dificuldade de instalação dos equipamentos sem o mobiliário encaminhado pelo governo; demora excessiva entre chegada do material e a disponibilização do espaço; existência de espaço, mas ausência de material; existência de espaço e material, mas falta de professor; ou ainda, espaço, material e professor, mas falta de segurança na escola com furto do material encaminhado pelo Ministério da Educação (PELOSI E SOUZA, 2012, p. 215)

Desse modo, foi muito importante realizar a caracterização dessas salas e o que as professoras dizem sobre as mesmas. Assim, a Rede Municipal de Educação, pode tentar sanar alguns problemas descritos pelas professoras especialistas que atuam nesses espaços. No próximo item será tratado sobre as deficiências e dificuldades que os alunos atendidos nas S.R.M. apresentam.

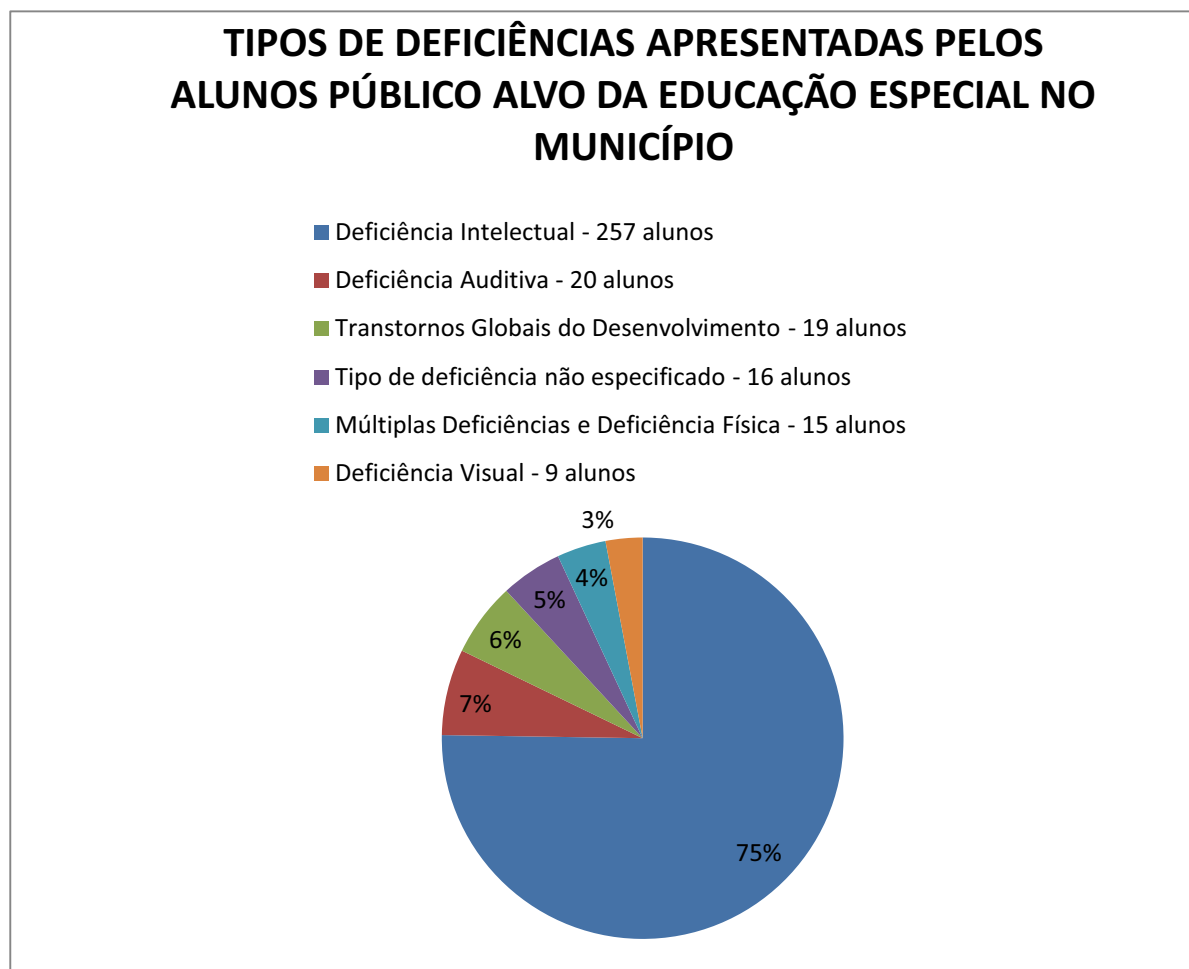
3.4. – Distinção das deficiências ou impedimentos do alunado

É necessário descrever sobre as deficiências e/ou dificuldades que os alunos público alvo da Educação Especial que se encontram matriculados nas S.R.M e também no CAEE da Rede Municipal de Educação apresentam para que se possa desenvolver e aperfeiçoar as políticas voltadas a atender esse alunado.

Dessa forma, verifica-se que na Rede Municipal de Educação, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), as professoras informaram que há em torno de 336 alunos sendo atendidos, lembrando que uma professora deixou de informar o número de alunos que ela atende e mais 64 alunos que recebem orientação das professoras especialistas. Dentre esse número, foi informado pelas professoras que há um total de 257 alunos com Deficiência Intelectual: 20 alunos com Deficiência Auditiva, 19 alunos com Transtornos Globais do

Desenvolvimento, 16 alunos que não tiveram suas deficiências tipificadas pelas professoras, oito alunos com Múltiplas Deficiências, sete alunos com Deficiência Física e nove alunos com Deficiência Visual. O gráfico abaixo trata da porcentagem dos tipos de deficiência apresentados pelos alunos públicos alvo da educação especial atendidos nas S.R.M. e no CAEE do município pesquisado.

Gráfico 2: Tipos de deficiências apresentados pelos alunos atendidos no CAEE e nas S.R.M.



Fonte: Elaboração própria

Observando o gráfico tem-se que a Deficiência Intelectual (D.I.) apresenta-se quase na totalidade (75%) dos alunos atendidos, em seguida, a presença da Deficiência Auditiva (D.A.) com 7%, depois vem os Transtornos Globais do Desenvolvimento (T.G.D.) com 6%, logo após, as Deficiências que não foram tipificadas pelas professoras (5%), as Múltiplas Deficiências (MD) e Deficiência Física (D.F.) com 4% e Deficiência Visual (D.V.) com 3%. Conforme informações das professoras nos questionários, os alunos com TGD, apresentam variados tipos de Síndrome: Touret,

Síndrome de Landow, Síndrome de Aarskog-Scott, Síndrome de Apertt, Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Síndrome do Espectro do Autismo, Síndrome de Coffin-Lowry e Encefalomeopatia Mitocondrial Degenerativa com Hidrocefalia.

Esses alunos são atendidos no contra turno sendo que, uma professora (P22) informou atender os alunos público-alvo da Educação Especial no próprio turno por causa da característica da Escola de Campo. Conforme os dados retirados do instrumento de coleta, a maioria dos alunos atendidos não tem laudo fechado, mas são cadastrados na Prodesp. A série / ano que as professoras especialistas atendem é da Educação Infantil (CAEE e CER) até o ciclo final do Ensino Fundamental (S.R.M.). Doze professoras especialistas informaram que atendem nas S.R.M. os alunos da própria escola, oito professoras relataram atender alunos vindos de outras escolas e duas professoras responderam que atendem alunos da própria escola e também vindos de outra escola.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BEASIL, 2008) trouxe foco sobre quais alunos devem realmente ser atendidos nas S.R.M., mas a questão do alunado sempre foi um problema. No ano de 1971 a LDB nº 5.692, dispôs que os alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, “isso acabou gerando a superlotação das classes especiais com alunos com dificuldades de aprendizagem equivocadamente rotulados como deficientes mentais” (FONTES, 2009, p. 31).

É necessário ter cautela para que esse fato não venha a ocorrer novamente, pois com a alta taxa de alunos que apresentam deficiência intelectual, há que se avaliar corretamente se todos esses alunos realmente se enquadram no conceito de impedimentos de longo prazo ou se não se trata de alunos com graves dificuldades de aprendizagem.

Conforme a PNEE-EI (2008) os alunos com Transtornos Funcionais Específicos, Transtornos do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central, não são público alvo do A.E.E., mas devem ser atendidos, orientados em articulação entre a Educação Especial e a escola comum. Na maioria das vezes para esses alunos sobra a opção da patologização e a medicalização em detrimento de seu atendimento escolar (Souza, 2010).

Quanto ao aluno com TDHA, que não vem sendo colocado na legislação como público alvo da Educação Especial, não tendo o direito de ser atendido na S.R.M.. Alguns Estados criam recomendações ou até implementam documentos legais permitindo criar uma alternativa de atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Vale destacar que a falta de implementação de uma política educacional nacional diferenciada aos estudantes com essas características pode acarretar dificuldades no processo de ensino aprendizagem dos mesmos. (Distrito Federal, Portaria nº 39/12). Corroborando, é interessante relatar que muitos municípios, como foi com o pesquisado por Milanesi (2012, p.88), “criam alternativas para atender aos alunos como melhor convém mesmo que não esteja previsto na legislação nacional”.

Sobre os encaminhamentos dos alunos público-alvo da Educação Especial para atendimento nos espaços voltados aos mesmos no município, segundo uma professora especialista (10%) os alunos são encaminhados pelo coordenador escolar e pelo professor da sala regular. Para duas professoras especialistas (13%) quem encaminha esses alunos ao atendimento é o coordenador da escola. Uma professora (10%) informou que o encaminhamento já vem da Secretaria da Educação, feito pela equipe de Educação Especial. Três professoras especialistas (14%) relataram que é a Gerente de Educação Especial que, após triagem realizada pela equipe de Educação Especial, Professor da Educação Especial, Fonoaudióloga, Psicólogo, encaminha os alunos para o atendimento em S.R.M.. Outras três professoras especialistas (14 %) informaram que o responsável pelos encaminhamentos dos alunos é a Equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação Especial. Quatro professoras (18%) advertiram que são as professoras da sala regular que solicitam a triagem pela equipe multidisciplinar da Educação Especial e essas professoras ainda relatam que às vezes o aluno já vem com indicação da família no momento da matrícula. Para terminar, uma professora (10%) informou que o encaminhamento tem o seguinte trajeto: a professora da sala regular registra a queixa para o coordenador escolar que verifica e envia relatório para a Gerente de Educação Especial, a qual solicita uma triagem realizada pela equipe com o aluno e anamnese com os pais, só depois encaminha para atendimento na Sala de Recurso Multifuncional.

As professoras especialistas, além de atender aos alunos na S.R.M., devem fornecer orientações aos professores da sala regular em relação aos alunos que não precisam mais ser atendidos na sala recursos multifuncionais. Desse modo, duas

professoras (10%), ao preencherem o questionário, registraram comentários sobre as orientações e o atendimento especializado: uma professora comentou que, entre os seus alunos que recebem orientação, há um aluno com Deficiência Intelectual, mas a mãe assinou o termo de desistência do atendimento especializado em S.R.M.; a outra professora esclarece que há dois alunos na sua escola que não são atendidos por ela, pois os mesmos foram encaminhado para o CAEE, e tem mais dois alunos que são atendidos em outra S.R.M. (CAIC Rubens Cruz), porque eles fazem cursos extras nessa escola e já aproveitam o tempo que ficam na unidade escolar para realizar o A.E.E.; há outros três alunos que deveriam estar sendo atendidos na S.R.M., mas as mães não aceitaram que o filho retorne à escola no contra turno para o atendimento.

Bridi (2011) relata que cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado o desenvolvimento do trabalho com o aluno já identificado, já que esse aluno, muitas vezes chega com um encaminhamento de outras instancias, e não a participação no processo de identificação dos alunos que devem fazer parte desse atendimento. Então, é pertinente levantar questionamentos sobre como vem ocorrendo os processos de identificação no ambiente escolar para que se possa começar a substituir a necessidade diagnóstica clínica pautada em concepções organicistas de deficiência.

Segundo Milanesi (2012, p. 112), no município pesquisado em sua dissertação de Mestrado, os encaminhamentos dos alunos para freqüentar a S.R.M. seguem praticamente o mesmo caminho, pois os alunos são encaminhados pelos professores regulares que pedem à equipe gestora a avaliação do aluno, pela família na matrícula ou se a criança já é atendida em outras instituições especializadas no município. A legislação desse município tem um referencial, pois os alunos chamados de limítrofes e com dificuldades de aprendizado também podem ser atendidos na S.R.M., sendo que esses são encaminhados pelas próprias professoras especialistas das salas de recursos.

3.5 – Caracterização das Interações Colaborativas

3.5.1. – Relações colaborativas com a equipe escolar

Neste tema foram tratadas as relações estabelecidas pelas professoras especialistas com a equipe escolar. Conforme a resposta das mesmas se pode inferir que, para a maioria das professoras, as interações existentes são orientações que elas dão para toda a equipe, como por exemplo, verifica-se na fala de uma das professoras:

“A interação colaborativa é feita para atender as necessidades dos alunos através de orientações aos professores da classe regular, elaboração de plano de acesso ao currículo, orientação aos demais funcionários da escola quando necessário, etc...” Em outro comentário pode-se confirmar o que foi dito: *“Eu procuro estabelecer relações de colaboração, orientação e auxílio ao professor da sala regular. Alguns me procuram sempre que necessário. A relação com a equipe diretiva também é boa, trocamos sempre informações a respeito do aluno incluído”*.

Entre as professoras há controvérsias, pois uma delas relata em sua fala que na realidade não existe interação, muito menos interação colaborativa, informando que *“A relação existente se resume a participação em reuniões”* e em outro comentário de outra professora pode-se confirmar o fato: *“A relação que existe são as conversas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou quando surgem dificuldades em relação à aprendizagem, comportamentos ou faltas dos alunos atendidos”* e isso não pode ser comparado a uma interação de colaboração preconizada nos documentos legais, como uma meta a ser alcançada.

Algumas professoras relatam que na realidade há certo distanciamento entre as especialistas e a equipe escolar como um todo havendo comentários das mesmas de que as interações ou são inexistentes ou são ínfimas, como pode se averiguar na fala de uma professora: *“A realidade é a seguinte: os professores reclamam, o encaminhamento demora e a triagem nem sempre é criteriosa. Após esse início o professor muitas vezes não colabora, a família não colabora, a escola - equipe escolar - em si não colabora e o que sobra são cobranças de fórmulas mágicas e materiais prontos”*. Corroborando o dito, outra professora comenta que *“Somos muito cobradas por todos os lados e não temos apoio real de nenhum lado. Querem transformações imediatas nos alunos, principalmente em relação ao comportamento e por sua vez, não colaboram ou nem sempre acolhem completamente as orientações dadas”*.

3.5.2. – Interações colaborativas entre professoras especialistas e professores da sala regular.

Este tema trata das respostas das professoras especialistas sobre a avaliação que fazem acerca da interação colaborativa entre elas e os professores de sala regular. Os dados estão registrados no quadro e descritos a seguir:

Quadro 12: Avaliação das Interações colaborativas entre professoras especialistas e professores da sala regular.

ASSUNTO	PÉSSIMO	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO ESPECIFICARAM
PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS	-----	-----	8 professoras	8 professoras	3 professoras	3 professoras
ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS	-----	-----	9 professoras	7 professoras	3 professoras	3 professoras
MANEJO AMBIENTAL	-----	-----	4 professoras	11 professoras	2 professoras	5 professoras
DIVISÃO DE RESPONSABILIDADES	-----	1 professora	7 professoras	10 professoras	1 professora	3 professoras
AValiação Conjunta	-----	1 professora	5 professoras	12 professoras	3 professoras	1 professora
COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES	-----	-----	5 professoras	10 professoras	7 professoras	-----
ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DE SALA REGULAR	-----	1 professora	5 professoras	10 professoras	6 professoras	-----
ATENDIMENTO AS FAMÍLIAS	-----	-----	5 professoras	14 professoras	3 professoras	-----

Fonte: Elaboração própria

Fazendo uma leitura do quadro sobre as avaliações das professoras especialistas e a interações colaborativas realizadas com os professores regulares, tem-se que quanto ao Planejamento conjunto das Atividades Acadêmicas, oito professoras (36%) avaliaram como regular a interação entre elas e os professores da sala comum, oito professoras (36%) afirmaram em suas repostas que mantêm uma boa interação quanto ao assunto tratado, três professoras (14%) avaliaram ter uma ótima interação colaborativa no planejamento das atividades acadêmicas com os professores de sala regular e três professoras (14%) não especificaram sobre o assunto.

Quanto à relação de Adaptação de Materiais, nove professoras (41%) avaliaram como regular a interação que mantêm com os professores regulares, sete professoras (31%) afirmaram que têm uma boa interação, três professoras (14%) registraram em suas repostas que as mesmas mantêm uma ótima interação quanto a questão de adaptar os materiais conjuntamente com os professores da sala regular e três professoras (14%) não especificaram sobre o assunto tratado.

Em relação aos Manejos Ambientais dentro da sala regular, quatro professoras (18%) avaliaram como regular a interação com os professores de sala comum, 11 professoras (50%) avaliaram que mantêm uma boa interação quanto ao assunto tratado,

duas professoras (9%) registram em suas repostas que as mesmas mantêm, com os professores regulares, uma ótima interação colaborativa quanto aos manejos ambientais dentro da sala de aula regular e cinco professoras (23%) não especificaram em suas respostas se mantêm ou não uma boa interação sobre o assunto em questão.

As avaliações das professoras quanto à Divisão de Responsabilidade entre elas e os professores regulares, esta pode ser descrita da seguinte forma: uma professora (5%) considera que a interação realizada com os professores regulares sobre o assunto é ruim, não há interação. Já para sete professoras especialistas (30%) a interação é regular, para dez professoras (46%) essa interação pode ser considerada boa e para uma professora (5%) a interação que ela mantém com os professores de sala regular quanto a divisão de responsabilidade é ótima. Três professoras (14%) não especificaram sobre o assunto.

Quanto à interação de Avaliar o aluno conjuntamente com os professores regulares, tem-se que uma professora (5%) considera essa interação como ruim, cinco professoras especialistas (23%) consideram que a interação é regular, 12 professoras (53%) avaliaram como boa a interação quanto a questão de avaliar o aluno juntamente com os professores regulares, três professoras (14%) registraram em suas repostas que essa interação é ótima e uma professora (5%) não especificou sobre o assunto.

Sobre a interação de Compartilhamento de Experiências e Opiniões, as avaliações das professoras especialistas versam que: cinco professoras (23%) avaliaram como uma interação regular, dez professoras (46%) afirmaram que tem uma boa interação quanto compartilhar as experiências e opiniões com os professores regulares. Já para sete professoras (31%) essa interação pode ser considerada ótima.

A interação colaborativa quanto à questão da Articulação com o professor da sala regular, uma professora (5%) considera que essa interação é ruim, cinco professoras (23%) avaliaram como uma interação regular, dez professoras (46%) registraram em suas repostas que mantêm uma boa interação de articulação com os professores regulares e seis professoras (26%) avaliaram essa interação como ótima.

Quanto à questão da interação e atendimento das famílias dos alunos atendidos, cinco professoras (23%) registraram em suas respostas que a interação é regular, 14 professoras (63%) avaliaram essa interação como boa e três professoras (14%) consideram ter uma ótima interação com as famílias dos alunos atendidos.

Segundo os dados obtidos, as interações colaborativas entre os professores especialistas e regentes de sala comum podem ser consideradas regulares, sendo que

essa interação depende de cada profissional, havendo professores comprometidos com a causa da Inclusão Escolar dos alunos públicos-alvo da Educação Especial ou não.

Em um município vizinho, conforme Milanesi (2012, p.99), foi verificado que há diferentes formas de interações existentes entre as professoras especialistas e as professoras de classe comum tendo como justificativa os horários diferenciados dos professores ou, até mesmo, no caso de haver interações com as especialistas, algumas professoras sentem necessidade de que as especialistas fiquem mais próximas da sala de aula comum.

Dentre as respostas das professoras, ninguém citou que há uma interação que possa ser comparada a uma interação colaborativa, contribuindo para o pensamento de que a colaboração ainda precisa ser ensinada aos professores brasileiros.

Os professores precisam aprender a trabalhar com a colaboração, pois uma forma para que a Educação Inclusiva realmente aconteça é por meio do Ensino Colaborativo ou Bidocência entre o professor da educação regular e o do ensino especial. Perez (*apud* BÜRKLE, 2010, p.113) relata que “a cultura colaborativa parece ser a chave para a mudança na cultura escolar e, conseqüentemente, de novos valores, saberes que transformem a escola num espaço de fato inclusivo”.

3.6. - Resultados das Categorias de Análise das Observações realizadas em duas Salas de Recursos Multifuncionais em unidades escolares do município pesquisado.

Os dados apresentados a seguir consistem na categorização de análise das observações não participativas descritas em diário de campo e realizadas em duas Salas de Recursos Multifuncionais, localizadas em unidades escolares do município pesquisado. No total foram realizadas 40 sessões de observações, 20 observações em cada S.R.M., no período de maio a setembro de 2013.

O quadro apresenta essas informações:

Quadro13: Dimensões, Categorias, Subcategorias, Unidades temáticas referentes às observações nas S.R.M..

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	UNIDADE TEMÁTICA
AÇÃO DOCENTE	Professor X Ação Didática	Procedimentos de Ensino	Metodologia utilizada
			Organização dos alunos no atendimento
			Atendimento Educacional Especializado.
		Materiais de ensino e recursos	Materiais enviados MEC
			Materiais e recursos utilizados pela professora
		Atividades Didáticas	Atividades Alfabetização
	Atividades para desenvolver o raciocínio lógico		
	Atividades vida diária (controle da ansiedade, higiene e alimentação)		
	Professor X Interações na S.R.M.	Interação com os professores regulares	Relação com a equipe escolar
		Interação com as famílias	Presença versus ausência
		Interação com os alunos	Tratamento dispensado ao aluno
			Percepção do desenvolvimento do aluno
Professor X Local de Trabalho	Sala de Recursos Multifuncionais	Relação ambiente	
		Identificação com a estrutura dos atendimentos na S.R.M.	
	Professor X Trabalho Pedagógico	Visão do trabalho desenvolvido	Percepção de sua capacidade para trabalhar com a diversidade
Professor X Processo de Inclusão Escolar	Direcionamentos da Política de Inclusão Escolar	Locus de Atendimento	

Fonte: Elaboração própria

3.6.1. – Dimensão Ação Docente

Para começar a discorrer sobre as categorias identificadas nas observações não participantes é necessário ter em mente o que vem ser a Ação Docente, sendo esta o agir do professor, englobando como ele trabalha e desenvolve a transmissão do ensino, como direciona o seu fazer docente, como dirige o ensino e o aprendizado, sua

habilidade em expressar ideias com clareza, oferecer métodos que valorizem o trabalho intelectual independente, etc. Libâneo (1994), em sua obra intitulada “Didática” coloca como a espinha dorsal da ação do professor, a percepção, a compreensão reflexiva e a crítica das situações didáticas, a compreensão crítica do processo de ensino e a unidade objetivo, conteúdo e métodos para transmitir o saber aos alunos.

Desse modo, pode ser percebido como a ação do professor é de extrema importância para o processo de desenvolvimento do aprender do aluno, pois com sua ação, o professor é capaz de estimular ou não a autonomia do aluno para que tenha capacidade de utilizar os conhecimentos escolares que são oferecidos em sala de aula, em seu cotidiano.

3.6.2. - Categoria: Professor e Ação Didática

Nessa categoria sobre o professor e a sua ação didática dentro do espaço de atendimento, Salas de Recursos Multifuncionais, é abordada em um primeiro momento a subcategoria procedimentos de ensino que compreende como o professor realiza seu trabalho e como ele procede ao ensinar. As professoras observadas mantinham técnicas de ensino um pouco diferenciado uma das outras, uma se pautava mais no ensino tradicional, no qual explicava a matéria e o aluno tentava assimilar o que foi ensinado, outra utilizava mais jogos e programas de computador e, outra professora se pautava tanto em programas de computador como no ensino tradicional também. Elas utilizavam métodos diferenciados, pois enquanto uma professora trabalhava com o método fônico e com duplas, as outras duas professoras, preferiam trabalhar com uma mistura de métodos e somente com um aluno por atendimento, mas todas buscavam obter praticamente os mesmos resultados, ou seja, desenvolver integralmente o conhecimento acadêmico básico nos alunos para que eles conseguissem acompanhar as atividades na sala de aula regular.

Conforme as observações realizadas na S.R.M. 1, verificou-se que a professora especialista PE-1, contava com 16 alunos em atendimento, sendo 11 cadastrados com deficiência intelectual e cinco sem laudo fechado. A maior dificuldade desses alunos centrava-se na leitura e escrita, raciocínio lógico e alfabetização matemática. Dessa forma, a professora utilizava como estratégia de ensino orientações, correções e, adaptações específicas. O Método de ensino que ela utilizava é Fônico, para desenvolver as competências em leitura e escrita, os jogos *online* e *CD-ROM* para

desenvolver o raciocínio lógico e uma variada gama de instrumentos para trabalhar com a matemática, como por exemplo, o material dourado. A PE-1 relatou a sua escolha de trabalhar com o método fônico:

“O Método Fônico serve para alfabetizar ou auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita de qualquer tipo de aluno. E os professores da sala regular não utilizam esse método, pois os mesmos seguem os livros do Sistema SESI, então resolvi usar esse método para ajudar os alunos público-alvo da Educação Especial e parece que está auxiliando no desenvolvimento dos alunos quanto à alfabetização.” (citação retirada da 7ª observação)

A professora revela preocupação em desenvolver nos alunos atendidos um melhor desenvolvimento na leitura e na escrita, tão essencial para o desenvolvimento do aprendizado geral dos alunos. Veja abaixo a figura de uma atividade de alfabetização do Método Fônico e, também uma atividade de raciocínio lógico utilizado por essa professora:



Figura 40: Atividade de alfabetização do Método Fônico.

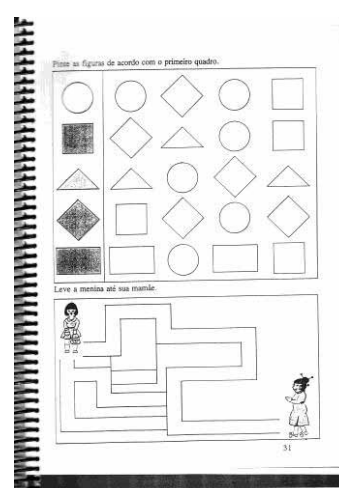


Figura 41: Atividade de raciocínio lógico

A professora PE-2 atendia na S.R.M. um total de 10 alunos, sendo que cinco apresentavam Transtorno Globais do Desenvolvimento - TGD e cinco estavam cadastrados com Deficiência Intelectual. Esses alunos apresentavam uma gama variada de dificuldades escolares, de desenvolvimento do raciocínio a dificuldades relacionadas às próprias síndromes. Em vista disso, a professora utilizava como estratégia de ensino a instrução, explanação das atividades e correções, gerando desafios no decorrer das interações. A professora escolheu uma gama variada de instrumentos e materiais pedagógicos para trabalhar com os alunos, como por exemplo, jogos *online*, materiais

confeccionados por ela mesma para desenvolver o raciocínio, a coordenação motora fina e grossa e projetos de leitura e escrita. Segundo a PE-2, sua escolha em trabalhar com vários materiais pedagógicos advém da sua experiência profissional com a Educação Especial: *“eu acho que quanto mais materiais e instrumentos pedagógicos uma professora utilizar, terá mais repertório para trabalhar com os alunos”* (citação retirada da 2º dia de observação).

A figura a seguir mostra o material confeccionado pela professora para alfabetização e para ensinar o sistema monetário:



Figura 42: Apostila para Alfabetização **Figura 43:** Pasta de atividade de Sistema Monetário.

Quanto à professora especialista PE-3, ela atendia 13 alunos na S.R.M., sendo que dentre esses, oito estavam cadastrados com Deficiência Intelectual (DI), dois com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e três sem laudo fechado. Segundo a professora, consultando o *portfólio* dos alunos, os mesmos apresentavam dificuldades na alfabetização, na matemática, na socialização, dificuldades na compreensão e aprendizagem em geral, além das dificuldades da própria síndrome ou deficiência. Diante dessa situação, a professora utilizava como estratégia de ensino a explanação e correção das atividades. A mesma utilizava uma metodologia mais tradicional, na qual ela como professora detém o conhecimento e tenta fazer com que os alunos se apropriem desse conhecimento por meio de tarefas que ela vai auxiliando a fazer ora em partes utilizando uma gama variada de instrumentos pedagógicos, ora não, dependendo das necessidades dos alunos. A PE-3 justificava que, por falta de um material de apoio específico para alunos com deficiência, escolheu alguns livros didáticos e foi adaptando as atividades de acordo com as dificuldades que o aluno apresentava. *“Mas isso depende de aluno para aluno, pois conforme a especificidade do aluno há atividades*

que não têm significado para o aluno e assim não vale a pena aplicar a atividade” (citação retirada do 4º dia de observação).



Figura 44: Apostila alfabetização utilizada pela professora especialista.



Figura 45: Pasta relação quantidade e número.

Quanto à organização dos alunos no atendimento, há uma diferenciação no modo como as professoras os organizavam. A PE-1 conseguiu montar duplas com aqueles que apresentavam dificuldades parecidas e a PE-2 e a PE-3 preferiam trabalhar individualmente, devido à característica do alunado que é muito diverso com variadas síndromes e necessidades diferenciadas. Como exemplo, é relatado um trecho da descrição da 18ª observação da PE-3: “O aluno apresenta dificuldade em obedecer às orientações da professora, pois o mesmo é muito apático, não demonstra emoção alguma. Observa-se que esse aluno detém toda a atenção da professora, pois ela quase tem que fazer as atividades pelo o aluno, não sendo viável ter outro aluno em atendimento junto com ele.” É observado que a professora vai conversando com o aluno explicando a atividade, mas não há resposta, nem afirmativa e nem negativa por parte do aluno. Não se tem condições de saber se o aluno está conseguindo compreender, a reação da professora é explicar de novo o que ensinou e tentar fazer com que o aluno consiga realizar a atividade. Esse aluno conta com a ajuda de um agente educacional dentro da sala comum o qual informou à professora especialista que o aluno também não realiza nenhuma atividade ali passada pela professora.

As professoras organizavam os planos de A.E.E. a partir das dificuldades e necessidades que os alunos apresentavam, tentando fazer com que os mesmos ultrapassassem essas dificuldades e conseguissem acompanhar os outros alunos em sala de aula comum acompanhando o ritmo da sala de aula e, assim, consigam desenvolver o próprio auto potencial de aprendizado. Para isso, elas analisavam o *portfólio* do aluno,

pegando informações com os professores da sala de aula regular e montavam seu plano de atendimento. O atendimento era organizado de modo que o aluno se sentisse amparado em suas dificuldades, ocorrendo isso nas duas S.R.M. observadas. A professora PE-1 relata que:

“no início do ano letivo, eu planejo as atividades que vou aplicar para os alunos, conferindo a lista de matrícula para ver se já conheço todos os alunos. Se por acaso há algum aluno novo que eu não conheço e que apresenta uma dificuldade ou deficiência em que não me sinto preparada para atender, eu procuro apoio com a Gestora Municipal da Educação Especial que me auxilia em minhas dúvidas. Caso eu já conheça todos os alunos matriculados, eu faço um planejamento baseado nas necessidades acadêmicas dos mesmos”. (citação retirada do 20º dia de observação)

Em conversa conjunta com as professoras PE-2 e PE-3, as mesmas informaram que no início do ano letivo elas montam um planejamento, mas que não é fixo. Esse plano de A.E.E. é seguido conforme a necessidade do aluno. A PE-3 explicou que *“o plano de trabalho é desenvolvido a partir da avaliação inicial e da verificação do relatório sobre o aluno e assim monta-se um plano padrão que não é fechado, ao contrário, é aberto para que se possa modificar conforme as necessidades do mesmo”* (citação retirada da 20º dia de observação).

Como visto, as professoras planejavam as atividades pensando nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Para alguns autores, no entanto, não basta se centrar nas dificuldades que os alunos têm, mas sim, partir dos interesses e potencialidades que apresentam. Para Arnal e Mori (2009), a programação e o planejamento das atividades para os alunos devem ser realistas e contextualizados, ou seja, próximas aos interesses e motivações dos alunos para dar respostas às demandas e exigências de seu meio social e econômico. Nesse sentido, *“devem estar voltadas para o que eles ainda não sabem e precisam aprender para serem bem-sucedidos na continuidade dos seus estudos”* (ARNAL, MORI, 2009, p 4). No caso, muitos desses alunos atendidos, não conseguiam memorizar ou assimilar o que foi ensinado, então *“independe se a aprendizagem vai partir das dificuldades ou das potencialidades”*, disse uma das professoras observadas, *“o importante é começar e se perceber que não está conseguindo atingir o objetivo com o aluno, deve-se tentar ensinar de outro modo”* (PE-1, 20º dia de observação).

Para aplicar as atividades, a professora PE-1 conseguiu montar duplas de alunos com dificuldades parecidas. Desse modo, ela sempre deixava as atividades prontas no computador e tinha por hábito imprimi-las na hora em que os alunos chegavam na

S.R.M. e fazia com que os mesmos montassem as atividades nos cadernos, recortando, colando e organizando o próprio caderno.

As professoras PE-2 e PE-3 preferiam deixar as atividades montadas no caderno para que os alunos tivessem mais tempo para fazer as atividades sugeridas. As três professoras costumavam agir de maneira igual quanto a expor as atividades pedagógicas no atendimento, já que depois de explicarem a atividade, sentavam-se ao lado do mesmo sempre o auxiliando, como pode se constatar em um relato descrito na 5ª observação da PE-1: “Observo que a professora imprime a folha de atividades, pede para os alunos pegarem na impressora e depois explica a tarefa e fica auxiliando os alunos a fazerem os exercícios” e também no relato descrito e retirado do 6º dia de observação feita da PE-3: “A professora falou para a aluna pegar o seu caderno no armário, que já estava com as atividades do dia coladas, faltando somente que a professora explicasse a tarefa para a aluna, ajudando-a resolver os exercícios. Com a instrução da professora especialista a aluna se põe a fazer a atividade que consiste em fixação de conteúdos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que recebeu auxílio da professora, que ficava ao lado dela, corrigindo o que ela fazia e passava para os outros exercícios de interpretação”.

Nota-se que as professoras já tinham tudo organizado para o atendimento, elas não improvisam as atividades, a não ser que percebessem que a atividade preparada não estava sendo assimilada pelo aluno. Assim, elas sempre tinham uma segunda atividade direcionada para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos: “percebe-se que o aluno não está prestando atenção. A atividade de alfabetização parece não ter chamado a atenção do aluno, por isso a professora tenta fazer ele se interessar com a utilização de jogos de quebra-cabeça no computador” (citação retirada da 18ª observação da PE-3).

A respeito de como as professoras faziam para que os alunos se apropriassem das atividades, foi observado que a PE-1, depois de explicar a atividade direcionava o aluno no que fazer e concedia um tempo para que ele resolvesse a tarefa, buscando incentivar que o mesmo desenvolvesse a sua autonomia de pensar, raciocinar sobre o que lhe foi proposto: “a professora tenta fazer com que o aluno raciocine sobre o que está fazendo e vai auxiliando, perguntando e fazendo o aluno responder conforme questiona sobre o texto lido”, como por exemplo, o texto tratava sobre animais de estimação, então a professora ia perguntando sobre os animais e seus nomes no texto, sobre a interpretação que o aluno fez sobre o texto (citação retirada da 9ª observação da PE-1).

A PE-2 gostava de trabalhar com os alunos a questão da afetividade e da diversão, como pode se constatar na descrição retirada da 8ª observação: “observa-se que a professora explica bem, de um modo simples, dando vários exemplos, trabalhando os numerais por meio de um quebra-cabeça. Foi observado que o aluno gostou muito de montar o quebra-cabeça e prestou bastante atenção (...) a última atividade de rima foi realizada oralmente e percebe-se que o aluno gostou demais, pois sorriu muito com as rimas que a professora fazia. A professora disse que fazer os alunos se divertirem pode fazer com que os mesmos consigam aprender o conteúdo de forma diferenciada e assim eles acabam internalizando o conhecimento ensinado”.

A teoria walloniana defende que a melhor forma de fazer o aluno aprender é centrando-se na questão da afetividade e também saber que a educação não é só um processo intelectual, mas integral no qual se busca desenvolver a inteligência, a sensibilidade, o pensamento autônomo e crítico, a imaginação, a iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades do indivíduo. Pode-se dizer que a PE-2 estava tentando, com seu jeito de ensinar, fazer com que seus alunos se apropriassem do conteúdo que ela estava ensinando e isso podia trazer resultados positivos.

O Atendimento Educacional Especializado realizado pelas professoras, como pode ser verificado, tratava-se de atividades organizadas pelas mesmas que buscavam suprir as dificuldades e necessidades dos alunos, fazendo com que eles desenvolvessem a aprendizagem escolar e também o raciocínio. Para tanto, as professoras utilizavam vários materiais didáticos / pedagógicos que as auxiliavam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A subcategoria seguinte é Materiais de Ensino e Recursos que se constituiu em todo material usado durante o processo de ensino-aprendizagem, desde os mais simples, como o giz até os mais sofisticados e modernos, como o computador, notebook, software. São recursos utilizados para facilitar a construção e a apropriação do conhecimento ensinado no atendimento. O material de ensino pode ser considerado importante, pois contribui de forma efetiva, como mediador entre o professor e o conhecimento a ser ensinado e aprendido, sendo que para os alunos público alvo da Educação Especial, esses recursos podem ser necessários como facilitadores da mediação do trabalho pedagógico realizado pelo professor especialista.

O MEC, para a implantação das salas de recursos multifuncionais, enviou *kits*⁹ de materiais didáticos / pedagógicos para que as professoras especialistas pudessem utilizar com os alunos atendidos. Nas observações realizadas nas duas S.R.M. constatou-se que o material mais utilizado pelas especialistas dentre os enviados pelo MEC foi o computador, pois os materiais didático /pedagógicos, em sua maioria, são voltados para alunos surdos e alunos cegos e as professoras não atendiam nenhum aluno com essas características nas duas S.R.M. observadas. Esses materiais referentes a alunos cegos e surdos são: livros em Braile, reglete, punção, soroban, lupa manual, calculadora sonora, bola com guizo, caderno de pauta ampliada, softwares, brinquedos e jogos, livros de histórias virtuais, livros de história adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilingue: Libras/Português/Inglês entre outros.

A professora PE-1 guardou esses materiais enquanto não tem nenhum aluno para utilizar os mesmos. As PE-2 e PE-3 também não tinham nenhum aluno cego ou surdo sendo atendido, mas elas utilizavam alguns materiais enviados pelo MEC e adaptaram para serem usados com alunos com deficiência intelectual e atraso no desenvolvimento do raciocínio. A professora PE-2 alegou que os materiais são bons e não podem ficar guardados sem uso, então resolveu usá-los de uma forma adaptada e ainda informou que gosta de construir os materiais utilizados com os alunos, baseando-se nas dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

Foi observado que as PE-2 e PE-3 pegaram peças de alguns jogos de EVA que eram para os alunos cegos e montaram pastas para trabalhar sequências de tamanho, percepção de texturas diferentes, também utilizaram os jogos de quebra-cabeça em Libras para trabalhar memorização, a bola de guizo foi utilizada para trabalhar a percepção sonora com um aluno que é muito apático, os alfabetos em EVA, estavam sendo utilizados, pois tem um tamanho bom para montar jogos com os alunos, enfim os jogos que são em Libras e/ou em Braile estavam sendo usados para trabalhar com alunos com dificuldade de raciocínio. A figura abaixo mostra peças de um jogo voltado para alunos com baixa visão, mas que as professoras utilizam como um jogo de alfabetização, no qual os alunos observavam o desenho e montavam a palavra:

⁹ Para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais o governo federal, por meio do MEC, envia para as escolas *Kits* de equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos diferenciados por tipo de salas que vão ser constituídas na escola como sala tipo I e tipo II, já tratado em outro capítulo.



Figura 46: Jogo adaptado com peças de outro jogo.

Em uma citação do 2º dia de observação, registrada no diário de campo referente à professora PE-2, tem-se que: *“no começo do ano eu monto bastante material para trabalhar com o raciocínio lógico dos alunos, com a coordenação motora fina e grossa e com o desenvolvimento diário dos alunos”*. A mesma professora explicou que: *“eu já ministrei aula em classe especial e aprendi a confeccionar os próprios materiais didáticos, por isso tenho esse costume de ver qual é a dificuldade que o aluno apresenta e acabo confeccionando o material”* (citação retirada do 2º dia de observação da professora PE-2). A professora PE-3 também criou o hábito de confeccionar os próprios materiais que utilizava com seus alunos. As duas professoras montaram pastas com jogos de raciocínio, com exercícios de sequência para treinar coordenação motora fina e grossa e outros temas. As imagens a seguir apresentam algumas dessas pastas confeccionadas pelas professoras:



Figura 47: Pasta de atividade para desenvolver raciocínio lógico.



Figura48: Pasta de atividade de sequência.



Figura 49: Pasta de atividade de sequência numérica. **Figura 50:** Pasta de atividade de alfabetização.

A esse respeito percebe-se que as professoras, ao criarem e construírem materiais, mesmo se embasando na experiência de uma delas em classe especial, procurando atender às necessidades dos alunos estavam cumprindo o seu papel, pois conforme disposto na legislação: é atribuição do professor de educação especial elaborar, executar o plano do A.E.E. identificando as habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos e, assim, terem uma definição de quais recursos e atividades serão necessários para atender as suas especificidades (BRASIL, 2009). Ainda, “é atribuição do professor produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos” (BRASIL, 2010, p.4).

De acordo com a cartilha “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado” há recomendação que essas salas sejam compostas por:

jogos e materiais pedagógicos que podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos obedecendo a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. Há necessidade de se ter jogos pedagógicos adaptados para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, principalmente os confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros.

Os demais recursos utilizados pelas três professoras nos atendimentos eram os computadores, a tela ampliada, jogos *on line*, *CD-ROM* de jogos, cadernos, folhas avulsas, pastas de atividades de raciocínio, material dourado, livros de leitura, gibi e materiais adaptados como caneta com o corpo engrossado, prancheta, caderno com

linhas mais escuras. As professoras costumavam adaptar as atividades que aplicam aos alunos, pois não há material didático específico para a Educação Especial, então as mesmas procuravam atividades adequadas na *internet*, em livros didáticos e faziam cópias para poderem trabalhar com os alunos atendidos.

Observou-se que tanto a aplicação dos materiais construídos pelas professoras quanto os materiais e recursos utilizados nos atendimentos estavam servindo como facilitadores ou motivadores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo que alguns alunos apresentavam um interesse maior na atividade quando a professora esses materiais eram utilizados.

Na subcategoria Atividades realizadas em S.R.M., foi observado que as professoras aplicavam aos alunos atividades de alfabetização da Língua Portuguesa, alfabetização matemática, atividades para desenvolver o raciocínio e a percepção visual e Atividades relacionadas à vida diária. A professora PE-1 relatou que:

a maioria dos alunos atendidos tem problemas com a leitura/escrita e com o raciocínio lógico, então as atividades que ela utiliza com esses alunos se baseiam no Método Fônico de Alfabetização - segmentação de palavras, rima, aliteração -, buscando fazer com que esses alunos consigam se apropriar dos mecanismos próprios da alfabetização, desse modo a professora entende que as atividades que ela aplica na S.R.M. vão auxiliar o aluno na sala de aula regular. (citação retirada do 11ª dia de observação na S.R.M. 1)

Conforme percebido nas observações, a professora tentava fazer com que os alunos, que não estavam alfabetizados, desenvolvessem suas habilidades e se apropriassem dos mecanismos da leitura e da escrita por meio da utilização de atividades embasadas no método fônico. Dentro do que está proposto no A.E.E., a professora não poderia aplicar essas atividades voltadas ao aprendizado acadêmico, mas segundo a professora especialista, a atividade que ela oferece aos alunos “*centra-se na alfabetização e no desenvolvimento do raciocínio, pois a escola espera que os alunos atendidos, consigam ao menos se alfabetizar ou melhorar no desempenho na leitura e na escrita*” (relato retirado do 20º dia de observação).

Destarte, foram observadas nas duas S.R.M. que a maioria das atividades aplicadas aos alunos atendidos estava relacionada à aprendizagem acadêmica e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. As professoras aplicaram atividades que, muitas vezes, poderiam ser trabalhadas em sala de aula comum mas, segundo as mesmas, por causa da especificidade de cada aluno e das salas de aula comum estarem muito cheias, com grande quantidade de alunos, os professores regulares não conseguem dispensar

maior atenção para os alunos público alvo da Educação Especial e as professoras especialistas tentam suprir essa atenção.

As atividades que foram aplicadas coadunam com as atividades referentes às salas de recursos antecessoras das atuais S.R.M.. Segundo Rosita Edler Carvalho, defensora do modelo de Inclusão total, em seu livro “Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva”, a programação das salas de recursos era voltada ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem para atingir o currículo da classe comum. Além disso, os conteúdos escolares deveriam ser trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas para não serem confundidos com reforço escolar, repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula regular. As atividades aplicadas nas salas de recursos, segundo a autora, devem implicar aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados por meio de métodos e técnicas adequados que facilitem a apropriação do saber realmente necessário para os alunos.

Considerando esse apontamento, nota-se que as atividades aplicadas nas S.R.M. observadas parecem não estar de acordo com o que preconiza a lei, pois o “A.E.E. não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas devem constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção do conhecimento” (ALVES, 2006, p. 15). Resta saber se esses procedimentos específicos são capazes de fazer com que o aluno, que está precisando ter uma atenção maior na questão de acompanhar a classe comum ou desenvolver o auto potencial de aprendizagem, se sente preparado para tal.

Nota-se nas leituras dos documentos legais que servem de orientação quanto à direção que é para ser seguida nos atendimentos nas S.R.M. e até nas classes comuns que não há uma definição específica de como devem ser as atividades aplicadas aos alunos. Fala-se que não devem ser “atividades de mera repetição de conteúdos”, mas não traz uma elucidação maior, o que deixa muitos professores, coordenadores e gestores confusos quanto aos procedimentos nos atendimentos educacionais especializados que acabam aplicando somente atividades com fundo acadêmico no intuito de fazer com que esse aluno atendido possa, ao menos, conseguir assimilar os conhecimentos básicos do currículo escolar.

3.6.3. - Categoria: Professor e Interações na S.R.M.

Para começar a falar sobre essa categoria e suas subcategorias - Interação dos professores especialistas das S.R.M. com os professores regulares, Interação com a família e Interação com os alunos - é importante esclarecer que Interação se define pelo envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas em trabalharem juntas e, a partir desse envolvimento, a ação de uma provoca reações no outro e vice e versa. Já a palavra Cooperação significa o ato ou efeito de cooperar; uma forma de ajudar as pessoas a atingirem um objetivo, onde duas ou mais pessoas trabalham em função de um bem público. Colaborar significa contribuir com, ou mesmo trabalhar com uma ou muitas pessoas em uma mesma obra, enfim, construir em conjunto (FERREIRA, 1995).

Fez-se necessário ressaltar os significados dessas palavras pois, nessa categoria, foi relatado sobre as interações que as professoras especialistas mantinham com os professores regulares, com a equipe escolar, com os alunos e com a família desses alunos. Algumas vezes foi observado que houve interação das professoras especialistas, em outras vezes ocorreram cooperações, mas em nenhuma ocasião foi observada colaboração entre as professoras especialistas, os professores regulares, a equipe escolar e as famílias, pelo menos durante a realização das observações.

É interessante trazer uma definição mais clara sobre o que seja colaboração. Conforme Mendes (2006), a colaboração neste contexto pode ser definida como um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes. Com base nessa conceituação, é possível afirmar que a relação de colaboração ainda é inexistente ou incipiente entre os profissionais, professores regulares e professoras especialistas das escolas e S.R.M. observadas. Pode-se comprovar esse fato também na própria fala da gerente de Educação Especial no município que quando entrevistada por pesquisadoras pertencentes ao grupo ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial - informou que na rede municipal, além de outros serviços, há serviço de apoio em sala de aula em forma de orientação e não permanência em sala de aula (DALL'ACQUA, CARNEIRO, ZANIOLO, 2014).

Para se falar em interação da professora especialista com os professores regulares se fez necessário confirmar o que os documentos legais trazem sobre essa questão. Na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica, em seu 8ª artigo no item IV, está descrito que é necessário que haja serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns mediante a atuação colaborativa do professor de educação especial, ou seja, o professor especializado deve colaborar com o professor da sala regular para a inclusão dos alunos nas classes comuns.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o A.E.E. na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, em seu artigo 9º sobre a elaboração e execução do plano de A.E.E., especifica que os professores especialistas, articulados com os demais professores do ensino regular e contando com participação da família, é que devem executar o plano de atendimento. No artigo 13º, sobre as atribuições do professor responsável pelo A.E.E., está descrito que é atribuição do professor orientar os outros professores e a família dos alunos quanto aos usos das tecnologias, recursos pedagógicos e acessibilidade dos alunos; e também é atribuição do professor especialista estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando a participação dos alunos nas atividades escolares.

Dessa forma, quanto à subcategoria Interação com os professores regulares, foi observado que as professoras especialistas conseguiram manter uma relação profissional que pode ser chamada de cooperação, articulação com os professores das classes comuns. Quanto à colaboração, que é uma forma que vem sendo considerada apropriada a inclusão escolar, essa ainda é embrionária, como exemplifica a citação do 11º dia de observação da professora PE-3, registrada no diário de campo, que relata:

... a questão da colaboração é inexistente. Tem que ser ensinada, pois a maioria dos professores não sabe trabalhar em colaboração e também a maioria dos professores não se sente responsável pelo desenvolvimento do aluno com deficiência. Em minha opinião, quem perde com isso é sempre o próprio aluno.

Outra professora especialista, PE-1, sinaliza que a relação estabelecida entre ela e os professores regulares não passava de uma relação de cooperação e que não existe essa cooperação com todos os professores, somente com os que estavam mais envolvidos com a questão da inclusão escolar:

... quanto à questão da colaboração entre eu e os professores regulares, o que pode acontecer é certa cooperação de alguns professores. Mas eu faço a minha parte, vou sempre às reuniões, nos horários de htpc, estou sempre presente na S.R.M., quando necessário vou às salas de aula comum conversar e instruir os professores. Mas o que ocorre mesmo é a conversa com os professores nos corredores da escola e isso não pode ser chamado de Colaboração (citação retirada do 11º dia de observação).

Boa parte dos professores regulares ainda não se envolveu efetivamente com o movimento de Inclusão Escolar por ser este um processo bastante complexo que implica mudanças de concepções, além disso, vários professores não se sentem responsáveis pela educação dos alunos com deficiência. Por exemplo, temos o relato da professora PE-3 que sinalizou que *“a relação com os professores da sala regular do 2º ciclo é complicada, pois a maioria dos professores não se compromete com a causa da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial”*. A professora complementa que a parte dela ela cumpre, montando atividades, imprimindo e entregando as mesmas para os professores. Tem professor que nem olha a atividade que ela montou para usar com o aluno, mas apesar de a maioria ser desse jeito, é possível encontrar exceções.

Os professores que faziam parte dessa exceção que a professora especialista relatou trabalhavam a inclusão da seguinte forma: traziam atividades diferenciadas para os alunos incluídos em sua sala de aula ou até há casos de professoras que estavam engajadas em fazer o aluno com deficiência incluído, fisicamente, em sua sala, desenvolver o potencial de aprendizagem e vinham conversar com a professora especialista para que a mesma pudesse fornecer material e atividades para serem realizadas dentro da sala comum. (PE-2, 3º dia de observação).

Segundo a PE-3, houve uma professora de Língua Portuguesa que estava bem envolvida com a questão da inclusão escolar, montando atividades diferenciadas para os alunos com deficiência e também para os alunos com defasagem de aprendizagem. A professora de Inglês sempre vinha à S.R.M – 2, para conversar e pegar as atividades com a professora especialista. A professora de Ciências também vinha pedir conselhos e mostrar as atividades que ela fazia para todos os alunos, inclusive para os alunos incluídos. Apesar da boa relação com essas professoras, ela relatava:

“não posso dizer que há colaboração entre nós, pois pelo o que entendo para ser colaboração, teríamos que desenvolver atividades em conjunto e o que acontece realmente é uma ajuda em montar ou fornecer atividades diferenciadas. Ainda precisamos aprender o que é colaborar como uma equipe.” (citação retirada do 16º dia de observação)

Diante do que foi relatado sobre as interações mantidas pelas professoras especialistas e regulares para auxiliar os alunos com deficiências nas salas comuns do ensino regular, centrando-se na questão do envolvimento com a inclusão que as professoras especialistas descreveram que alguns professores tinham, buscando apoio

com as especialistas para terem atividades diferenciadas para os alunos incluídos, depreende-se que ainda há um desconhecimento, tanto das professoras especialistas quanto dos professores regulares, sobre a Inclusão escolar que está preconizada na legislação e defendida por muitos. Essa prática dos professores regulares de buscar atividades diferenciadas com as professoras especialistas parece ainda estar alinhada com os modelos pedagógicos utilizados na integração, nos quais os alunos estavam em sala de aula, mas faziam outras atividades acadêmicas. São práticas educativas paliativas que podem ser consideradas superficiais e devem ser superadas conforme o paradigma da inclusão. De acordo com Capellini e Mendes (2002), essas práticas eram comuns dentro do paradigma da integração e ainda aparecem dentro das escolas nesse período de inclusão.

Quanto à questão da unidade temática relação com a equipe escolar, incluindo direção, coordenação, serventes, etc., uma das professoras especialistas que desenvolveu seu trabalho na S.R.M. -2, relatou que a relação com a equipe escolar foi de cobranças, que não houve apoio real de nenhum lado, sendo que todos querem transformações imediatas nos alunos, mas por outro lado, não colaboram ou nem sempre acolhem completamente as orientações passadas por ela. (7º dia de observação). A outra professora que atua na mesma sala em turno contrário corrobora relatando que não existe como, um todo, relação com a equipe escolar.

Na subcategoria Interação com as famílias, a professora especialista PE-1 relatou que a maioria dos pais demonstrava comprometimento com a inclusão escolar de seu filho. Segundo a professora, muitas mães ligavam e marcavam horário para conversar sobre a situação do desenvolvimento acadêmico do filho: *“praticamente toda a semana vem alguma mãe na S.R.M. para buscar orientação sobre o filho”* (citação retirada do 20º dia de observação). Já a PE-2 informa que a maioria das mães e pais dos alunos que ela atendia na S.R.M. trabalha o dia inteiro e não consegue comparecer nas reuniões, mas há algumas mães que pedem para algum parente ir conversar com ela quando leva ou busca o aluno no atendimento. A professora PE-3 relata que somente duas mães vinham à S.R.M. para conversar espontaneamente sobre os filhos: *“os outros pais e mães só vem à sala quando chamados”*.

Foi observado na S.R.M.-1, que toda semana a mãe de um dos alunos atendidos no espaço comparecia à sala para conversar com a professora especialista para ver se estava tudo bem com o filho. E na S.R.M. -2, também foi observado que uma

mãe acompanhava o filho toda semana e aproveitava para conversar com a professora especialista sobre as atividades que o filho estava conseguindo ou não fazer.

Quanto à subcategoria Interação com os alunos, foi observado que as professoras especialistas (PE-1, PE-2 e PE-3) mantinham uma ótima interação com os alunos conversando, orientando e demonstrando preocupação e afeto. Elas conseguiam fazer com que os alunos se sentissem seguros e confiantes de que conseguiriam superar suas dificuldades, mesmo que isso nem sempre acontecesse. Na observação nº 20 na S.R.M.-1 da professora especialista PE-1, foi observado que a relação professor / aluno desenvolvida no ambiente da S.R.M. apresentava-se de forma harmônica. A professora interagiu bastante com os alunos e dizia: *“essa interação é necessária para que os alunos confiem e gostem de mim, pois assim posso ajudá-los mediando uma aprendizagem significativa para eles”*.

A PE-2 relatou que acha importante trabalhar a questão da afetividade com os alunos. Essa professora é muito comunicativa e estava sempre inventando atividades diferentes para trabalhar com os alunos.

Corroborando a fala da professora, Ferreira e Acioly-Régner (2010) relatam que Wallon, em sua obra *“Les origines du caractère chez l’enfant”* (1934), destaca a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança e também do desenvolvimento do cognitivo. A criança deve ser vista como um ser completo, afetivo, motor, cognitivo e, dessa forma, o tratamento afetivo que a mesma possa ter enquanto desenvolve seu processo de aprendizagem é de fundamental importância para a apropriação do conhecimento.

Isso posto, o tratamento dispensado pelas três professoras aos seus alunos parece ser o de professor preocupado com o desenvolvimento acadêmico dos mesmos. A PE-1 demonstrou certa preocupação quanto a sua percepção sobre o desenvolvimento dos alunos, pois a inquieta estar fazendo o máximo que pode e ver que a grande maioria não consegue se apropriar devidamente dos conhecimentos ensinados por decorrência de alguma característica de sua deficiência. As professoras PE-2 e PE-3 também demonstram inquietação quanto ao desenvolvimento dos alunos atendidos, pois a maioria deles apresentava comprometimento.

Na S.R.M.-1 a professora trabalhava com duplas e foi possível observar que a professora soube montar essas duplas, pois o entrosamento dos mesmos era muito grande. Como essas duplas foram montadas a partir das suas dificuldades que são parecidas,

os alunos não se sentem inferiores em relação uns aos outros e até tentam ensinar o colega quando seu parceiro apresenta dificuldades de entendimento.

3.7. – Dimensão: Representações docentes

Perrenoud, citando Baillauquès (2001), informa que as representações docentes são instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas, significando que as representações dos professores podem ser consideradas como um dos meios, a partir do qual, eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem.

Segundo Nuñez e Ramalho (2010, p.2):

... as representações são ferramentas para interpretar e pensar a realidade cotidiana. São resultados de processos mentais desenvolvidos pelos sujeitos nos contextos culturais de seu grupo social e profissional, a fim de dar sentido a situações, acontecimentos e objetos, assim como garantir a comunicação de uns com os outros.

Devido à importância das representações que os professores mantêm sobre as suas atividades faz-se necessário que, na Dimensão Representações Docentes, sejam abarcadas as categorias Professor e Local de trabalho, Professor e Trabalho Didático e Professor e Inclusão Escolar. As subcategorias são sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, unidade temática: relação ambiente e identificação com a estrutura dos atendimentos na S.R.M.; Visão do Trabalho Didático, unidade temática: percepção de sua capacidade para trabalhar com a diversidade e; Direcionamentos da Política de Inclusão Escolar.

3.7.1. - Categoria: Professor e Local de Trabalho

O local onde as professoras especialistas desenvolvem o atendimento tem grande peso sobre o trabalho a ser realizado, pois, se as próprias professoras não estiverem satisfeitas com esse espaço, o mesmo poderá interferir de alguma forma no andamento do trabalho a ser realizado com os alunos, sendo importante saber como as mesmas se sentiam em relação ao local onde trabalham.

Quanto à relação que as professoras especialistas mantinham com o ambiente, espaço físico dos atendimentos, foi observado que a professora PE-1 tinha uma relação satisfatória com espaço destinado ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação

Especial, pois ela conseguiu organizar a sala de modo que os mobiliários não atrapalhassem a locomoção dos alunos e dela própria dentro da S.R.M. Esse espaço foi construído para ser utilizado pela Educação Especial sendo bem amplo e arejado.

Ao contrário, as professoras PE-2 e PE-3 demonstraram insatisfação quanto ao espaço reservado na escola para implantar a S.R.M. No ano de 2013 a sala foi transferida para a casa destinada ao zelador. Dessa forma, as professoras alegam que há falta de acessibilidade para os alunos e para elas e, como há muitas paredes para dividir os cômodos, atrapalha na organização de um local melhor para atender aos alunos. Esse aspecto foi mais bem discutido no tópico de observações das S.R.M. no início do capítulo de resultados.

Sobre as professoras manterem uma identificação com a estrutura dos atendimentos dentro da S.R.M., foi observado que elas organizaram os atendimentos de forma a se coadunar com a legislação e também com algumas especificidades para atender devidamente às necessidades do alunado. Ou seja, somente seguir as recomendações delineadas no modelo de S.R.M. parecia não ser suficiente para poderem trabalhar com os alunos atendidos e, assim, elas desenvolveram o próprio modelo de atendimento, até porque não há descrição detalhada nos documentos legais sobre o modelo de A.E.E.. O que tem são recomendações e, pelo observado, as professoras tentam seguir essas recomendações, mas com características diferenciadas conforme as necessidades do alunado.

3.7.2. - Categoria: Professor e Trabalho Didático

O trabalho didático desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais observadas centrava-se nas dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos atendidos. As professoras especialistas trabalhavam com métodos e técnicas voltados a fazer o aluno se desenvolver no processo acadêmico. Há um esforço das professoras em conseguir exercer um trabalho pedagógico e didático adequado às necessidades de seus alunos.

Quanto à percepção da capacidade de trabalhar com a diversidade, foi observado que a PE-1 considerava ter capacidade de desenvolver um trabalho eficiente para atender as necessidades dos alunos, mas também se ela achar que não conseguirá atender as especificidades, recorre à equipe Gestora da Educação Especial para que a mesma a auxilie no trabalho com o aluno em questão. A PE-2 considerava ser capaz de

trabalhar com a diversidade, pois já trabalhou em escola e classe de educação especial, mas apresentava certa inquietude se o seu trabalho conseguiria ou não atingir o resultado esperado, que era fazer o aluno se desenvolver academicamente e conseguir acompanhar os outros alunos na classe comum ou até desenvolver o seu próprio auto potencial de aprendizagem.

Das três professoras observadas, a que apresentou maior inquietude sobre sua capacidade de trabalhar com a diversidade de deficiências foi a PE-3, apresentando preocupação quanto a estar realizando um trabalho que fizesse com que o aluno conseguisse desenvolver as competências cognitivas, de aprendizagem. Ela informou que em sua formação inicial estudou sobre deficiência mental, termo utilizado na época de sua formação afirmando também que: *“tem horas que eu não me sinto preparada para estar lidando com a diversidade de deficiências e síndromes”* (citação retirada do 9º dia de observação).

Em sua dissertação de Mestrado a autora Milanesi (2012) relata que algumas professoras da rede municipal que pesquisou também sentem dificuldades em atuar com alunos com as mais diversas deficiências e, desse modo, o município criou a alternativa de transferir o aluno para outra professora que se sinta mais segura em atendê-lo, potencializando o ensino para o mesmo. Pode-se depreender que é comum a professora não se sentir segura quanto a atender as especificidades do aluno, sendo que a estratégia utilizada pelo outro município também poderia ser adotada no município de Araraquara.

3.7.3. - Categoria: Professor e Processo de Inclusão Escolar

O processo de Inclusão Escolar para os alunos público alvo da Educação Especial vem se modificando ao longo das duas últimas décadas no Brasil, estando presente em vários discursos políticos. Quanto a esse processo, as professoras especialistas se mostraram receosas, pois não consideraram que este vem se dando de uma forma efetiva. A PE-2 argumentou dizendo que:

... ainda faltam critérios e bom senso para que o processo de Inclusão realmente ocorra. Sendo que, quando fui professora de Classe Especial os alunos iam para as classes regulares mais preparados, mais seguros e não caíam de pára-quedas como hoje em dia, sendo que é uma pena não aproveitar ao máximo o potencial de cada aluno atendido devido ao modelo de inclusão adotado pelo governo (citação retirada do 20º dia de observação).

A PE-3 relatou em uma conversa durante a observação que, de uma maneira geral, a inclusão escolar está acontecendo de forma precária com base em recursos, materiais e mesmo estruturas incompletas. Segundo a professora, uma grande quantidade de alunos é atendida sem laudo e aqueles que têm alguma deficiência acabam não tendo a atenção que precisariam. Ela afirmou que sempre são conduzidas às salas que sobram, às salas esquecidas em participações coletivas, ou seja, todo ano a S.R.M. acaba mudando de lugar dentro da escola. A professora se queixa que sempre é solicitada a resolver os problemas sozinha, sendo que esses problemas deveriam ser pensados coletivamente e não apenas ficar nos seus ombros e, quanto à família dos alunos atendidos, essas ou são omissas ou cobram que os filhos sejam transformados em pessoas normais (relato retirado do 20º dia de observação).

Quanto aos Direcionamentos da Política atual de Inclusão Escolar, os dados derivados das observações revelaram que a PE-1 não acha proveitoso o turno contrário, pois os alunos faltam muito e há mães que não aceitam que os filhos venham à escola em horário contrário: *“Em minha opinião, acho melhor atender o aluno no mesmo horário frequenta a sala regular, pois como o atendimento é só uma vez por semana, com uma hora e trinta minutos de duração, não iria atrapalhar tanto na aula em sala regular”* (citação retirada do 11º dia de observação).

Sobre a questão da complementação ou suplementação, a professora entendeu que não seja para ela ensinar conteúdo da sala regular na S.R.M., mas como a grande maioria dos alunos atendidos tinha problema com a leitura e a escrita, não se apropriaram devidamente da alfabetização, ela decidiu utilizar um método diferente para auxiliar esses alunos. Ela considera que o que ensina em S.R.M. vai ajudar o aluno a se manter em sala de aula regular. Quanto à relação de colaboração, a professora pontuou que essa é incipiente e ainda é preciso entender o que é colaborar.

As professoras PE-2 e PE-3 concordam entre si na questão do contra turno, ambas concordam que mais atrapalha do que ajuda, pois as mães entendem que o horário escolar já foi cumprido e por não terem quem leve o aluno até a escola, acabaram não aceitando o atendimento. Quanto à questão da complementação e suplementação a PE-3 acha que é incógnita, pois a mesma entende que não é para trabalhar conteúdo de sala de aula regular na S.R.M., mas se era no conteúdo que o aluno apresentava dificuldades, como não trabalhar com eles? E quanto à colaboração, argumenta que: *“é melhor nem comentar, pois todos falam muito sobre a colaboração, mas não sabem ou não conseguem trabalhar em grupo”*.

Os resultados deste estudo corroboraram os achados da pesquisa realizada por Burkle (2010) intitulada “A sala de recurso como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana”, pois ela pontua que as dificuldades para organizar o atendimento nas salas de recursos giram em torno do trabalho pedagógico, da interação entre os professores especialistas em Educação Especial e os professores das salas regulares e também quanto à inadequação dos espaços físicos. E corroborou também outros trabalhos que se puseram a investigar o contexto de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Dessa forma, esses achados podem contribuir para o debate sobre a Inclusão Escolar que vem sendo trilhada nas unidades escolares do município pesquisado.

Finalizando esta seção, tem-se que as representações, as concepções dos professores sobre todo o contexto onde é desenvolvido o seu trabalho podem ser consideradas muito importantes. Se o próprio professor não se sentir motivado ou estimulado em participar de um programa eficiente, onde terá respaldo em realizar um trabalho que o fará colaborar com o desenvolvimento integral de seu aluno, o mesmo não sentirá segurança em seguir as orientações da teoria e, assim, a prática pode não apresentar os resultados esperados por quem as formulou, ou ainda, por todos que estão envolvidos no processo em questão. No Brasil, infelizmente, tem-se o costume de instituir políticas ou direcionamentos sem se levar em conta a opinião ou ser discutido com os profissionais que colocarão esses direcionamentos em prática. Dessa forma, muitas vezes os programas acabam não apresentando mudanças nas práticas, mas sim, somente mudanças no setor da legislação.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com a intenção de desvelar a realidade que permeia o processo de Inclusão Escolar no município de Araraquara – SP, por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a partir da caracterização das próprias salas, como espaço físico, do professorado da Educação Especial, dos alunos atendidos, da relação de trabalho entre professoras especialistas, professores regulares e gestão escolar, segundo a ótica das profissionais da Educação Especial. Lembrando que este estudo está vinculado a uma proposta de pesquisa integrada intitulada “Proposta de Implantação de Núcleo de Atendimento Educacional Especializado no Município de Araraquara: levantamento de indicadores de qualidade”. Tentou-se responder às questões do estudo: Como tem sido oportunizado a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto de Salas de Recursos Multifuncionais? Quais os desafios e possibilidades que esta proposta de atendimento tem apresentado para a Inclusão Escolar de seu público alvo?

Com esse estudo, pode-se averiguar que a Rede Municipal de Educação conta com um quadro de professoras especialistas que possuem formação que as habilita a exercer o cargo na área de Educação Especial. Elas contam com experiência na área, participam constantemente de cursos de formação continuada, sendo interessante que se confirme a efetividade desses cursos em relação a satisfazer as necessidades de formação das professoras especialistas.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram se constituindo, no cenário nacional, a partir da promulgação de documentos legais do governo federal baseadas em ditames de organismos internacionais que impõem regras para conceder ajudas financeiras, sendo que a legislação acaba, então, por muitas vezes sendo pensada por grupos que não pertencem ao local onde serão instituídas essas leis. O município pesquisado adotou o programa do governo federal e, desse modo, todas as escolas de ensino fundamental contam com S.R.M. equipadas com os materiais didático / pedagógicos e mobiliários enviados pelo MEC, apesar de algumas salas ainda aguardarem o envio de algum item que ficou faltando, isso sem contar a má qualidade dos móveis enviados. Essas salas estão em funcionamento recebendo os alunos que, em sua maioria, apresentam deficiência intelectual, contudo, nem todos contam com um diagnóstico fechado.

Conforme a observação realizada, as atividades que são aplicadas nas S.R.M. pesquisadas baseiam-se nas dificuldades e necessidades escolares dos alunos atendidos. As atividades oportunizadas nesse espaço, em sua maioria, estão relacionadas à aquisição da leitura e escrita, do desenvolvimento do raciocínio-lógico matemático, da percepção visual-motora e atividades relacionadas à vida diária. Parece que os planejamentos dessas atividades acabam ficando somente nas mãos das professoras especialistas, pois não há um envolvimento da equipe gestora ou dos professores das salas regulares em planejar, conjuntamente com as especialistas, atividades que ajudariam esses alunos a acompanhar as atividades em sala de aula comum ou até desenvolver seu auto potencial de aprendizado. Esse dado corrobora o achado de Milanesi (2012) sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista, onde também é visto que as professoras da Educação Especial acabam acolhendo o aluno atendido como sendo de responsabilidade delas, programando, por exemplo, atividades para ensinarem o aluno a ler e escrever.

A articulação entre as professoras especialistas e os professores regulares e a gestão escolar está ocorrendo por meio de conversas em HTPC, nos corredores da escola e por meio de pedidos de atividades diferenciadas a serem aplicadas nas salas regulares com os alunos público alvo da Educação Especial.

Os desafios que essa proposta de atendimento está trazendo para a devida inclusão escolar se relacionam, principalmente, com a questão da diversidade de deficiências e síndromes que os alunos, atendidos nesses espaços, além da questão de se entender o que vem a ser a complementação ou suplementação para alunos que muitas vezes, não têm uma base acadêmica suficiente para conseguir acompanhar as atividades curriculares em sala comum. Foi possível notar que não há muita dificuldade das professoras entenderem o que realmente é pra ser feito nas S.R.M. Os documentos legais que apresentam as diretrizes não trazem instruções pormenorizadas sobre as atividades que devem ser realizadas nesses espaços e isso gera dúvidas para a equipe educacional.

Este estudo tem suas limitações por ter sido realizado em apenas duas salas de recursos, das 15 existentes no município, por não ter condições de se aprofundar em questões que necessitariam ser focalizadas, como por exemplo, os professores regulares entendem o que seja uma relação de colaboração e também a questão da visão dos gestores sobre a realidade da Inclusão Escolar existente nas unidades escolares que trabalham.

Por fim, espera-se com esse estudo contribua para que a Rede Municipal em questão possa analisar os resultados e consiga desenvolver ou aperfeiçoar o atendimento dispensado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais para que as professoras consigam desenvolver melhor o seu trabalho com esses alunos e que os mesmos consigam ter oportunidade de desenvolver seus conhecimentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan/jun. 2002.

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação – SEESP, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, PP.9-23.

ANDRADE, M. J. S. **A prática Pedagógica nas Salas de Recursos.** 2009. Disponível em: <http://saladerecursos.blogspot.com.br/2009/08/pratica-pedagogica-nas-salas-de.html>. Acesso em: 05 de setembro de 2011.

ARAÚJO, L., **Os fios condutores do PDE são antigos.** Disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf . Acesso em 29 de novembro de 2013.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, 2011.

BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação do professores. In: PERRENOUD et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

BARRETO, R. G., LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.423-36, set./dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Cartilha: Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da pessoa com deficiência.** Brasília: 2009.

_____. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Presidente da República. Casa Civil.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Presidente da República. Casa Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Presidente da República. Casa Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 28 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Presidente da República. Casa Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 15 de Janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 de Janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 13 mai. 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais** 2008, painéis de controle. Disponível em: www.painel.mec.gov.br. Acessado em: 28 de Agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 7853, 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. Brasília: DF, 1989. **Lei Direto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de Novembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001. **Lei Direto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: DF, 2002. **Lei Direto**. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>. Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010* **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 23 de junho de 2011.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010*. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862. Acesso em: 14 de fevereiro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **O Acesso de Alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 05 de Abril de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. (PDE). Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em direitos Humanos. **Secretaria Especial de Direitos Humanos**. UNESCO, Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 de Agosto de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno, 2002.

BRIDI, F. R. S. **Atendimento Educacional Especializado**. In: Ver. Reflexão & Ação, vol. 17, nº 1. Disponível em: online.unisc.br/see/index.php/reflex/article/viewArticle/766. Acessado em: 30 de julho de 2012.

BRIDI, F. R. S. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da Educação Especial: implicações no contexto escolar. In: THOMA, A. S., HILLESHEIM, B. (Org). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 77 a 85.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recurso como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. Disponível: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/teses.asp .Acessado em: 18 de maio de 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico**. 2002. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp16.htm>. Acesso em: 23 de dezembro de 2013.

CARDOSO, D. M. P. Um estudo sobre a concepção dos professores acerca do comportamento hiperativo, desatento e impulsivo em crianças com hipótese de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: *V Congresso Brasileiro de Educação Especial*, CD-ROM, Anais... São Carlos: UFSCAR. p. 7543 – 7559. 2012 – ISSN – 1984 – 2279.

CARVALHO, M. P. , **Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2011.

CRUZ-NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DALL'ACQUA, M. J. C; CARNEIRO, R. U. C; ZANIOLO, L. O. School Inclusion: Analyzing the Establishment and Organization an Special Needs Education Service um

a Brazilian Municipality. In: **Creative Education**, volume 5, number 7, April 2014, Disponível em: www.scirp.org/Journal/Home.aspx?IssueID=4764#VocLePnF-KF. Acessado em: 05 de Junho de 2014.

DISTRITO FEDERAL, Ministério Público. **Portaria nº 39, de 09 de março de 2012**. Institui e normatiza a organização do atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos. Disponível em: http://www.mpdft.mp.br/pdf/recomendacoes/PROEDUC_200904.pdf. Acesso em: 23 de março de 2013.

EDUNET. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Localize escolas. Escola Edunet. Disponível em: <http://escola.edunet.sp.gov.br/consulta.asp>. Acesso em: 26 de novembro de 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1995. Versão 3.1 CD-Rom.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. In: **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2014.

FREITAS, M. C., BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, R. V. **A escola de atenção as diferenças**. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/a-escola-de-atencao-as-diferencas.htm>. Acessado em: 03 de Fevereiro de 2011.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Discurso Políticos sobre Inclusão: Questões para as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil**. 2004. Disponível: www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf. Acessado: 26 de Julho de 2012.

GATTI, B. A. , BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P & SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões Críticas. Rio: Vozes, 1994, p. 177.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema público do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/Glat11.pdf. Acessado em: 11 de Novembro de 2011.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009.

INEP. **Tabela Educacenso** – Resultados preliminares do censo 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

KASSAR, M. C. M. **Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no reconhecimento da diversidade**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 03 de Janeiro de 2014

KASSAR, M. C. M., **Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, 2011

KASSAR, M. C. M. **Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001**. In: Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

KASSAR, M. C. M. Proposta de Educação Inclusiva: uma nova política? In: In: MARQUEZINE, M. C. et all (org) **Políticas públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina:ABPEE, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LOUREIRO, F. M.; SILVA, J. A. N. F.; QUITÉRIO, M. M. S. L.; CHAREPE, Z. B. Observação participada da consulta de enfermagem infantil. Disponível em: Rev. esc. enferm. USP vol.46 no.6 São Paulo Dec. 2012. Acessado em : 16 de Abril de 2014.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S., HILLESHEIM, B. (Org). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57-69.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 de dezembro de 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – Histórias e Políticas Públicas**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em Foco. São Paulo: Anais. 2009

MENDES, E. G. 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

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos : UFSCar, 2012.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, São Paulo, 2006.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **As representações de professores sobre a Docência como profissão: uma questão a se pensar nos projetos formativos**. Disponível:

http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013080543.pdf Acesso: 20 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, F. de. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal**. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M.C. (orgs.). Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-81, 1999.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. Disponível em: www.uniapae.apaebrasil.org.br/arquivo.html?a=15486. Acessado em: 07 de junho de 2013.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/949/366. Acessado em : 10 de dezembro de 2014.

PRIETO, R. G. Trajetórias da Política Nacional de Educação e a Educação Especial: focalizando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. In: MARQUEZINE, M. C. et all (org) **Políticas públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina:ABPEE, 2009.

ROSALBA, M. C. G. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. Florianópolis: 2004

ROSAR, M. F. F., KRAWCZYC, N. R. **Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina**. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, nº 75, PP. 33-47.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V.T.; SAVIANI, D. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf . Acesso em 29 de novembro de 2011.

SETTI, G. A. M. **A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo.** Disponível em: www.uem.br/~urutugua/005/04eco-setti.htm . Acesso em : 05 de dezembro de 2011.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever (1788/1860).** Porto Alegre: LP&M, 2009. Disponível em: http://api.ning.com/files/Kzpx8SIl2g8wMMa9bOvZLg2zJLBtpQazbxWm3ITeAGL1-Z1mamdRfdRioxPcpOPRrVIPPQWgd3u5IyxuiGA4Q*NIsAoq1Sra/SCHOPENHAUE S. Acesso em: 30 de janeiro de 2014.

SILVA, G. G. **Experiência escolar de crianças com fissura labiopalatal:** incluindo os invisíveis. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial, CD-ROM, Anais... São Carlos: UFSCAR. p. 12464 - 12482. 2012 – ISSN – 1984-2279.

SITE CLIQUE ARQUITETURA, Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/08/conheca-diferentes-tipos-de-banheiros-adaptados.html>. Acessado em: 20 de Outubro de 2013.

SOUZA, M. P. R. Retornando a patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: ANGELUCCHI, C. B., SOUZA, B. P. **Medicalização de crianças e adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças dos indivíduos.** Ed: Casa do Psicólogo, São Paulo, 2010. p. 57-67.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VICTOR, S. L.; BORGES, D. C. P.; GOMIDE, M. G. S.; SOUZA, M. A. C. A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado: o que revelam as políticas dos municípios e os gestores de Educação Especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro.** São Carlos: Pedro & João, 2013.

VILELAS, J. **Investigação: O processo de Construção do Conhecimento.** Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

ANEXOS

ANEXO A



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

OFICIO SE. 158/12

Araraquara, 18 de abril de 2012.

Ilustríssimo Senhor:

Com nossos cordiais cumprimentos, vimos por meio deste informar que em resposta à solicitação de Pesquisa da aluna Suzana Sirlene na EMEF Rafael de Medina e CAIC Ricardo C. C. Monteiro, está autorizado. Solicitamos porém, que ao final da pesquisa o resultado da mesma seja apresentado a todos os professores da Educação Especial

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,


ORLANDO MENGATTI FILHO
- Secretário Municipal da Educação -

Ilmo Sr:
Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo
Docente do Programa de Pós-Graduação
Em Educação Escolar
FCL-UNESP/CAR
NESTA

ANEXO B

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Araraquara, 16 de março de 2012.

Prezado Senhor

Venho por este meio, solicitar de vossa senhoria, autorização para que seja permitida a coleta de dados para a realização de pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e sob minha orientação, nas Unidades Escolares: EMEF Rafael de Medina e CAIC Ricardo C. C. Monteiro, mais especificamente nas Salas de Recursos Multifuncionais que se localizam nessas escolas.

A coleta de dados será realizada por Suzana Sirlene, aluna regular do Programa de Mestrado, mediante o aceite das professoras responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais e professoras de Classe Regular que tenham alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado.

Tenho a informar que, uma vez concluído, o estudo estará disponível a todos os interessados e que todos os princípios éticos serão rigidamente observados durante a consecução do estudo garantindo o sigilo profissional, com vistas a preservar a identidade dos participantes e o uso estritamente acadêmico que será feito dos resultados da mencionada pesquisa.

Certo de poder contar com sua habitual atenção, renovo os votos de apreço e consideração.

Atenciosamente



Prof. Dr. Leandro Oshi Zaniolo
Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
FCL-UNESP/CAr

Ilmo. Sr.
ORLANDO MENGATTI FILHO
DD. Secretário Municipal de Educação
C/C para Ilma. Sra.
CÁSSIA MARIA CANATO
DD. Coordenadora de Educação Especial
Araraquara, SP



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
Secretaria de Educação

18/03/2012 09:46:27 Guichê: 021181/2012 Processo: 000.008/2012
Nome: **PREFEITURA - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SUZANA SIRLENE DA SILVA - UNESP**
Distribuição: Secretaria de Educação
Assunto: AUTORIZAÇÃO

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para professores)****UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS ARARAQUARA**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Descrição do Contexto de Inclusão Escolar para alunos público-alvo da Educação Especial, sob a responsabilidade do Prof^o Dr Leandro Osni Zaniolo (orientador) e da Mestranda Suzana Sirlene da Silva. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de identificar e descrever como a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.Ms.), têm influenciado o processo de aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, verificando como tem ocorrido a sua finalidade de propiciar condições para a inclusão escolar de seu alunado em sala de aula regular.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor especialista atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em algumas unidades escolares do município onde será realizada a pesquisa.

Sua participação consistirá em responder as questões do questionário misto com questões abertas e fechadas sobre o trabalho pedagógico realizado no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais; sobre possíveis relações de colaboração existente entre o professor especialista e o professor de classe regular e sobre a caracterização da S.R.M e do alunado atendido. Esses questionários respondidos ficarão sob o poder da pesquisadora, que os armazenará em arquivo próprio para caso de sigilo dos participantes da pesquisa.

Haverá também observação estruturada não-participante em Sala de Recursos Multifuncionais, nas duas unidades escolares selecionadas como campo de investigação para a coleta de dados. A pesquisadora fará uso de anotações em diários a partir das observações realizadas e, os mesmos ficarão sob o poder da pesquisadora. As perguntas do questionário não serão invasivas a intimidade dos participantes, sendo que todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, assegurando o sigilo

sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. Sendo que o sujeito da pesquisa só será citado com conhecimento e anuência prévia.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento se você sentir qualquer desconforto, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a administração da Secretaria Educacional na qual trabalha.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida” (Resolução 196/96, Art. II – 12).

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos com a Educação Especial e Inclusiva, pois busca gerar conhecimentos científicos sobre o contexto da Inclusão Escolar que vem ocorrendo por meio do programa federal Sala de Recursos Multifuncionais, mostrando a realidade que permeia o processo de Inclusão Escolar no município de Araraquara – SP. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profº Drº Leandro Osni Zaniolo

Mestranda Suzana Sirlene da Silva

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, Março de 2013

Assinatura do participante da Pesquisa

Prof^o Dr^o Leandro Osni Zaniolo

Pesquisador orientador pelo projeto

Departamento de Psicologia da Educação – UNESP

Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901-
Araraquara-SP – Brasil

Telefone: (16) 3337-4700

e-mail: zaniolo@fclar.unesp.br

Mestranda Suzana Sirlene da Silva

Pesquisadora-orientanda do projeto

Departamento/Universidade: Programa de Pós Graduação em Educação Escolar /
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901-
Araraquara – SP- Brasil.

Telefone: (16) 3333-1473/ (16) 8823-1670

e-mail: suzana.sirlene@yahoo.com.br

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:.....Sexo:

E-mail:.....

CARACTERIZAÇÃO DOCENTE (adaptado de Milanesi, 2011)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

ENSINO MÉDIO:
Magistério ()
Ensino Médio Regular ()
Instituição:.....
Pública () Privada ()
Conclusão:
ENSINO SUPERIOR:
Curso:.....
Instituição:.....
Pública () Privada ()
Presencial () EaD ()

Conclusão:	
Tem outra graduação? Qual?	
Instituição Pública ou Privada?.....	
Presencial ou a Distância?.....	
POS-GRADUAÇÃO:	
Lato Senso () Especialização	Stricto Senso () Mestrado e Doutorado
Curso:.....	Curso:.....
Instituição:.....	Instituição:.....
Pública () Privada ()	Pública () Privada ()
Presencial () EaD ()	Presencial () EaD ()
Conclusão em:.....	Conclusão em:.....
CURSOS EXTRAS	
Com que frequência você realiza cursos não relacionados a sua profissão? Frequentemente () Esporadicamente () Nunca ()	
Com que frequência você realiza cursos relacionados com a sua profissão? Frequentemente () Esporadicamente () Nunca ()	
Curso:	Curso:.....
Tipo:.....	Tipo:.....
Carga Horária:.....	Carga Horária:.....
Realizado onde?.....	Realizado onde?.....
Quando?.....	Quando?.....
Curso:.....	Curso:.....
Tipo:.....	Tipo:.....
Carga Horária:.....	Carga Horária:.....
Realizado onde?.....	Realizado onde?.....
Quando?.....	Quando?.....
Outras informações:.....	
.....	
.....	

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Cargo ocupado:..... Carga horária:..... Quanto tempo tem de atuação nesse cargo?..... Antes de trabalhar neste cargo que experiência profissional você teve? <input type="checkbox"/> Escola especial <input type="checkbox"/> Escola Regular <input type="checkbox"/> Classe especial <input type="checkbox"/> Ensino itinerante <input type="checkbox"/> Não tive experiências anteriores na educação <input type="checkbox"/> Outras.....

CARACTERIZAÇÃO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Nessa escola que está implantada a Sala de Recursos Multifuncionais, já teve a Classe Especial? Sim () Não ()

Tipo: I () II ()

Da lista de equipamentos e materiais didático/pedagógico que o MEC enviou para a implementação das SRM:

Faltou algum () vieram todos, mas com algum problema () vieram todos ()

Se faltou algum ou veio com algum problema, esses materiais estão fazendo falta?

.....

Os equipamentos, materiais didáticos/pedagógico enviados podem ser considerados:

Desnecessários () Necessários () Necessário, mas incompletos ()

.....

Dos mobiliários que o MEC enviou para a implementação da SRM:

Faltou algum () Vieram todos, mas com algum problema () vieram todos ()

Se faltou algum ou veio com algum problema, esses mobiliários estão fazendo falta?

.....

.....

Os materiais didático/pedagógico que compõem a SRM foram enviados pelo:

MEC () Recursos municipais () Outro meio ()

.....

Todos os equipamentos, materiais didático/pedagógico e mobiliário estão sendo utilizados?

Não () Sim ()

Comente:

	PÉSSIMO			RUIM		REGULAR		BOM		ÓTIMO	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equipamentos que compõem a SRM											
Materiais didático pedagógico											
Mobiliário que compõem a SRM											
Acessibilidade na SRM											
Espaço da SRM											

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNADO

Quantidade de alunos que são atendidos na SRM neste ano:.....

- () no turno
 () no contra-turno
 () As vezes no turno e as vezes no contra-turno
 () Com laudo
 () sem laudo

Com qual ano escolar/turma trabalha:

- () Educação Infantil
 () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Data da observação:

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) professor (a):

Nome da escola:

Turno:

2 – ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

AMBIENTE FÍSICO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- o formato da sala: suas dimensões;
- o numero, tipo e disposição de portas, janelas, móveis e demais objetos presente: as portas são mais largas com rampas, para cadeirantes passarem?
- as condições da iluminação existente:
- o ambiente recebe luz solar direta?
- () durante todo o dia () somente pela manhã () somente pela tarde () Nunca
- a qualidade da luz ambiente considera diferentes intensidades luminosas para o campo visual e a acuidade necessária para cada tipo de tarefa visual? Reduz esforço/ cansaço visual no desempenho das tarefas?
- a iluminação do ambiente é adequada para a realização do trabalho?
- O ambiente está situado próximo a sinais de trânsito e cruzamento de vias que provocam freadas e aceleradas bruscas, aumento o nível de ruído do ambiente interno?
- Existe algum tipo de ruído produzido no exterior do ambiente que perturba a atividade de trabalho? há algum tipo de arborização próxima e externa ao ambiente que contribua para reduzir a reverberação e a obtenção de um ambiente sonoro mais agradável?
- Em termos gerais, a aparência do ambiente denota boa qualidade? O mobiliário (material e textura) é adequado? Pisos são revestidos com superfícies ásperas e rugosas/texturizados para reduzir riscos de quedas?
- Como o meio/ambiente físico interfere nas relações entre os indivíduos?
- há barreiras físicas no ambiente?
- o mobiliário é adequado ao tipo de atividade que é desenvolvido?
- fatores físicos – mobiliário, equipamento e iluminação colaboram para a eficiência no ambiente?
- como se classifica o ambiente quanto a aparência:
- () Organizado () Desorganizado
- a temperatura do ambiente é:
- () Agradável () Desagradável
- há algum artifício (ventilador, circulador de ar, ar condicionado portátil) para melhorar a temperatura do ambiente?
- o espaço do ambiente é tedioso ou estimulante?
- quais são as condições relacionadas ao funcionamento dos objetos, por exemplo, televisão, computador, scanner, impressora, célula braile, etc

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Existe coerência entre o proposto no planejamento para os alunos e o que foi realizado na prática do professor?

Como são desenvolvidos os planos de trabalho para os alunos atendidos?

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

A relação desenvolvida no ambiente apresenta-se de forma harmônica?

Como o professor se remeteu à criança, de modo especial durante a intervenção?

A docente interagiu com a criança durante a sessão intervindo no processo de ensino aprendizagem?

A mediação desenvolvida pelo (a) professor (a) permite uma aprendizagem significativa para o aluno?

Como o professor (a) lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos atendidos?

RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

Quando os alunos atendidos formam grupos existe clima de cooperação entre eles?

Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos?

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS?

Na atividade proposta, qual foi o conteúdo trabalhado e como ele foi apresentado para o aluno? Tratou-se de um conhecimento acadêmico?

As atividades propostas para os alunos atendidos são em sua maioria, de natureza individual ou coletiva? Se for coletiva, a professora conseguiu atender as demandas de todos os indivíduos?

Há continuação no trabalho de uma sessão para a outra?

A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora? O conteúdo transmitido despertou o interesse da criança?

Qual foi a natureza do exercício ofertado? (atividade de escrita, de desenho, etc.)

O conteúdo trabalhado na SRM guardou relação com o conteúdo trabalhado na classe comum?

O conteúdo proposto incidiu sobre quais aspectos do desenvolvimento? Ele possibilitou a estimulação intelectual dos alunos?

Essas intervenções incidiram sobre algum conteúdo acadêmico? Qual?

Nas atividades foi utilizado algum tipo de adaptação?

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Quais foram os materiais empregados nas atividades? Esse instrumental conseguiu atender as necessidades impostas pela intervenção, com vista a garantir que o objetivo a priori traçado fosse alcançado?

Os recursos são utilizados de forma adequada?

Os recursos didático-pedagógicos são apropriados para o atendimento ao aluno?

A professora deixou de utilizar algum recurso que facilitaria a aprendizagem do aluno? Por quê?

ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Qual a forma de registro do acompanhamento de desenvolvimento do aluno atendido a professora utiliza?

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

As professoras de classe regulares vêm a S.R.M. para conversar com a professora especialista?

Como os alunos chegam à classe? Chegam sozinhos? Com os pais? Com as professoras?

Algum pai vem na sala para conversar sobre o filho (a) com a professora especialista?

Como o aluno se mostra no atendimento? Prestativo? Desatento? Dá para perceber se ele está aprendendo as atividades?