



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHRISTIANE FREITAS LUNA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM):  
UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO NO SUDOESTE BAIANO**

Salvador  
2015

**CHRISTIANE FREITAS LUNA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM):  
UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO NO SUDOESTE BAIANO**

Tese apresentada à banca de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia na Linha Educação e Diversidade, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador  
2015

## **Ficha catalográfica**

**CHRISTIANE FREITAS LUNA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM):  
UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO NO SUDOESTE BAIANO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

**BANCA EXAMINADORA**

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação  
Professora-Associada da Universidade Federal da Bahia

**Admilson Santos** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação  
Professor-adjunto da Universidade Federal da Bahia

**Teófilo Galvão Filho** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação  
Professor-adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**João Danilo Batista de Oliveira** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação  
Professor-adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana

**Sandra Regina Rosa Farias** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação  
Professora-adjunta da Universidade Estadual da Bahia

Ao meu **Fernando Reis do Espírito Santo**, que há 20 anos vem contribuindo para minha formação acadêmica, cultural e humana, tornando-me uma mulher mais madura, sensível e politizada. E tudo isso só se constrói com amor, o qual vem crescendo e se fortalecendo ao longo dos anos.

Aos meus filhos **Caio Luna e Maya Luna**, que souberam aceitar as ausências, mesmo que sob protestos, e entenderam que faz parte de um sonho e até uma necessidade de crescimento.

A minha mãe, **Lindalva Luna**, que sempre me deu apoio incondicional, e a meu pai, **Jota Luna** (in memoriam) o qual, tenho certeza, estaria também me apoiando.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, pela oportunidade de realizar o curso.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Theresinha de Guimarães Miranda, pela dedicação, incentivo e cuidado dado na construção desta etapa. Uma referência na área de Educação Especial com quem tive o grande prazer e o privilégio de aprender nos diversos momentos que pudemos dividir.

Ao Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho, pelas correções feitas ao trabalho que foram de grande importância para melhorar o mesmo. Pelo carinho e competência que sempre demonstrou.

Ao Prof. Dr. Admilsom Santos, que mais uma vez trouxe contribuições as minhas incursões acadêmicas, sendo um incentivador deste conhecimento quando ainda estava na graduação.

Ao Prof. João Danilo estudioso da área e uma pessoa muito importante para que concretizasse o meu estágio científico avançado.

A Prof<sup>a</sup>. Sandra Farias por aceitar fazer parte da banca, pelo carinho e atenção.

Aos professores do Programa PPGE/UFBA, Roberto Sidnei Macedo, Pedro Rodolpho Jungers Abib, Felix Marcial Diaz Rodriguez e Kleverton Bacelar.

Aos funcionários do doutorado em Educação, Eliene Batista, Kátia Leni, Maria das Graças, Ricardo Brauna e Nádia Dorian, pela atenção e carinho que sempre me trataram.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Pereira da Silva, minha orientadora no Estudo Científico Avançado na Universidade do Minho em Portugal, que me acolheu com muito carinho e me abriu caminhos para este estudo, contribuindo academicamente e me mostrando outras possibilidades de pensar a Educação Especial.

A Coordenadora Portuguesa, M<sup>a</sup> do Rosário Ferreira, que me abriu as portas de sua escola, as professoras Sandra Daniela e Ângela Flores, que permitiram o acompanhamento do seu trabalho, mostrando com muita verdade, competência e paixão a opção por trabalhar na Educação Especial.

As demais professoras portuguesas que mesmo com um contato menor sempre foram disponíveis e acolhedoras: M<sup>a</sup> Rosa Grenha, Francelina Viana, Cacilda Correia, M<sup>a</sup> Fernanda, Ana Durães, Celeste Alves, Zélia Gonçalves, Gloria Cabreiro, M<sup>a</sup> de Deus Mestre, Josefina Campos, Marisa Sales, M<sup>a</sup> Manoela, M<sup>a</sup> Alice Leitão.

A diretora do Agrupamento de Escolas de Referência na Educação Bilingue de Alunos Surdos de Lamações, Braga- Portugal, por permitir e acompanhar as minhas visitas a Escola.

Ao Prof. Dr. César Pimentel, meu compadre e amigo que, na ponte Salvador-Jequié, sempre esteve presente.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em todas as suas instâncias, administração, professores, funcionários e alunos que me proporcionaram concluir esta etapa de minha vida acadêmica.

A secretaria de Educação Especial do município de Jequié- BA, especialmente Iara e Janaina que abriram as portas para que pudesse desenvolver a coleta de dados.

As professoras das SRM do município de Jequié- BA que se dispuseram a contribuir com o estudo, cedendo um tempo importante de suas vidas.

As minhas funcionárias Nandali Rodrigues e Leidiane Pinheiro, que além de cuidar da minha família com muito carinho e competência, ajudaram sobremaneira a suprir as minhas ausências com a altivez e carinho de Mãe para os meus filhos.

LUNA, Christiane Freitas. Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Uma Política Pública em Ação no Sudoeste Baiano. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

## RESUMO

Esta tese é resultado do estudo desenvolvido sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, local que dentro da política nacional de educação Inclusiva propostas nos últimos anos, tem uma função de dar um Atendimento Educacional Especializado. A implementação dessas salas e seu funcionamento tem sido estimulados e financiados com mais força a partir do final da década de 2000 e portanto, em termos educacionais pode-se dizer que se trata de uma experiência relativamente nova e que ainda esta em fase de estruturação para dentro de uma política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Deste modo este estudo teve como objetivo: *Avaliar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié/BA. Com foco nos seguintes objetivos específicos: Observar nas SRM as condições físicas, materiais pedagógicos e recursos de Tecnologia Assistiva; Analisar o processo de organização do trabalho da SRM; Verificar a formação inicial e continuada dos professores especialistas que atuam na SRM e Identificar as relações estabelecidas entre os professores especialistas das SRM e os professores da classe comum.* Esta pesquisa utilizou métodos qualitativos de investigação. Foi um estudo de caso. Desenvolveu-se uma análise documental e buscou um melhor entendimento da realidade local de Jequié realizando uma pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram utilizadas entrevista semi estruturada, discussão de grupo focal e também a observação direta. Foram sujeitos da pesquisa a coordenadora de educação especial do município e as professoras da SRM. A partir desta pesquisa, foram evidenciadas as problemáticas existentes no funcionamento e organização das SRM, aspectos como uma falta de formação mais aprofundada, a multiplicidade de afazeres das professoras, causando sobrecarga de trabalho, a falta de colaboração das professoras de classes comuns e a pouca valorização, a falta de material, a integração de uma equipe multidisciplinar entre outros fatores. Mas também pode-se perceber que apesar da precarização, o trabalho feito com dedicação tem surtido efeito e algumas mazelas tem sido aos poucos superadas.

Palavras-chave: SRM. AEE. Educação Especial. Salas Comuns. Alunos com deficiência.



LUNA, Christiane Freitas. Multifunction Resource Room (SRM): A Public Policy in Action in Baiano Southwest. 2015. Thesis (Doctor of Education). Faculty of Education. Federal University of Bahia, Salvador.

## **ABSTRACT**

This thesis and result of the study is developed on the Multifunction Resource Rooms, location that within the national policy on inclusive education proposals in recent years has a function of giving a Specialized Educational Service. The implementation of these rooms and its operation has been stimulated and funded harder from the late 2000s and therefore, in education terms can say that this is a relatively new experience and that is still being structured to within a Special Education policy in the inclusive perspective. Thus this study aimed to evaluate the implementation process of public policy SRM city of Jequié / BA. With a focus on the following specific objectives: To observe the SRM physical conditions, teaching materials and assistive technology resources; Analyze the organization process of the SRM work; Check the initial and continuous training of specialist teachers who work in SRM and identify the relations between the specialist teachers of SRM and teachers in an inclusive classroom. This research used qualitative research methods. It was a case study. Developed a document analysis and sought a better understanding of the local reality of Jequié conducting field research. In the field research were used semi-structured, focus group discussion and also direct observation. The subjects were the special education coordinator of the municipality and the teachers of the SRM. From this research, the existing problems were found in the functioning and organization of SRM, looks like a lack of further training, the multiplicity of affairs of the teachers, causing work overload, lack of cooperation from common classes of teachers and the little appreciation, lack of material, the integration of a multidisciplinary team and other factors. But it can be seen that despite the uncertainty, the work done with dedication has proven effective and some ills has been gradually overcome.

Keywords: SRM. AEE. Special Education. Common Rooms. Students with disabilities.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	16
2.1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	26
2.2	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análises de alguns países europeus.....	31
2.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL: Estudo científico avançado.....	41
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	51
3.1	UMA ESCOLA ACESSÍVEL: Para além das barreiras arquitetônicas.....	59
3.2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): Breve análise da política de educação inclusiva.....	62
3.3	AEE: Organização e operacionalização do apoio ao ensino regular .....	64
<b>4</b>	<b>SALA DE RECURSOS FUNCIONAIS (SRM): CONCEITOS, FUNÇÕES E ESTRATÉGIAS</b> .....	74
4.1	SRM: Consideração sobre o seu Funcionamento.....	79
4.2	SRM: Tecnologia Assistiva um Recurso para o Atendimento.....	85
<b>4.2.1</b>	<b>Formação Inicial e Continuada do Professor da SRM</b> .....	86
<b>4.2.2</b>	<b>Organização e atendimento da SRM</b> .....	91
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	101
5.1	ENTREVISTA .....	101
5.2	ROTEIRO DE DISCUSSÃO PARA O GRUPO FOCAL.....	102
5.3	OBSERVAÇÃO.....	104
<b>5.3.1</b>	<b>Procedimento de Análise dos Dados</b> .....	105
5.4	LOCAL .....	106
5.5	SUJEITOS.....	109
5.6	ETAPAS DO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	111
<b>5.6.1</b>	<b>1ª ETAPA - <u>Caracterização da política de inclusão escolar do município</u></b> .....	111
<b>5.6.2</b>	<b>2ª ETAPA - <u>Discussão no grupo focal compostos por professores de salas de recursos</u></b> .....	111
<b>5.6.3</b>	<b>3ª ETAPA - <u>Observação da organização das salas de recursos multifuncionais</u></b> .....	111

5.7	INSTRUMENTOS.....	112
<b>6</b>	<b>ANÁLISES DE UMA POLÍTICA DE SRM EM AÇÃO .....</b>	<b>113</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO: Análises a partir das impressões da Coordenadora de Educação Especial do município de Jequié-Ba.....	114
<b>6.1.1</b>	<b>Caracterizando a Entrevistada.....</b>	<b>114</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Caracterização dos Serviços de Apoio no Município pelo olhar da Gestora.....</b>	<b>115</b>
6.2	DISCUSSÕES DO GRUPO FOCAL DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS: Análises a partir das impressões das professoras especialistas das SRM .....	134
<b>6.2.1</b>	<b>Formação de Professores para Inclusão Escolar .....</b>	<b>134</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Organização do Ensino nas SRMS e Classes Comuns.....</b>	<b>143</b>
6.3	OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	158
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>202</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>206</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, embalados pelas aspirações democráticas dos movimentos sociais organizados, grupos e pessoas envolvidas e sensibilizadas com a questão das diferenças se empenhavam em incentivar e lutar por mudanças em busca de novas políticas públicas acerca das pessoas com deficiência. Essas novas políticas, tornavam-se cada vez mais abrangentes em diversos setores, principalmente na Saúde e Educação.

Na Educação, a partir de exaustivos debates, pressões externas ocorridas no plano internacional, a luta dos pais de pessoas com deficiência e outras organizações colocam como foco, os direitos das pessoas com deficiência, foi se configurando um panorama de políticas públicas de Educação para Todos, que foram estimuladas a partir de leis, planos e ações estratégicos para inclusão e permanência das pessoas com deficiência.

O Brasil participou como signatário de diversas conferências, as quais fizeram com que seus membros se comprometessem em traçar políticas públicas que referendassem pontos tidos como fundamentais para a inclusão. Algumas leis e planos foram diretamente influenciadas por esses comprometimentos com a Organização das Nações Unidas - ONU (órgão que organizou a maioria dos congressos de incentivo à educação inclusiva).

Eventos como: Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, Assembleia Geral das Nações Unidas, 1982; Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990 e Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as necessidades Educativas Especiais, 1994, produziram documentos contendo, declarações, recomendações e normas que vieram a influenciar políticas públicas nos diversos âmbitos em diversos países.

Dentre as leis que foram influenciadas no Brasil por esses eventos, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, que em alguns tópicos reafirmam ideais e compromissos firmados. O Capítulo V art. 58, que conceitua a educação especial, como uma *modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais* (BRASIL, 1996, p.45).

Sabe-se, contudo, que uma lei não é garantia de resultados efetivos. É necessário existir de fato uma política pública abrangente que ofereça os subsídios

para que ela se concretize. No mesmo capítulo V, art. 59, a LDB tenta demarcar algo essencial para que a inclusão se torne eficaz: *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades* (BRASIL, 1996, p.45). As referidas mudanças (currículos, métodos, etc.) no sistema de ensino estão se desenvolvendo muito lentamente e com diversas distorções que acabam inviabilizando a implementação plena das boas intenções previstas nas políticas públicas.

Políticas em ação da década 1990 ainda eram voltadas para a integração da pessoa com deficiência, tinham como passo inicial a preparação do aluno com deficiência para depois integrá-lo à escola. O recurso educativo utilizado para a pré-socialização era uma educação restritiva em classes e escolas especiais, apesar de documentos já apontarem para uma educação para todos. A integração tinha como objetivo, preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que é um mecanismo de ajustamento para transferir o aluno da escola especial para a regular. Não havia, contudo, uma perspectiva de que a escola de classes regulares mudaria para acomodar as crianças especiais e nem que os alunos algum dia estariam preparados para enfrentar a escola comum.

A partir dos anos 2000 começa a ganhar mais força os ideais de uma escola para todos, onde deveria substituir o paradigma de Integração para o da Inclusão. Nesta perspectiva o aluno deveria ser incluído na escola regular como qualquer aluno sem deficiência sem prévios ajustamentos.

Em 2006 a Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência, estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo. Após assinatura da convenção o Brasil vem ratificar o conteúdo da convenção pelo Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008, dando aos termos da convenção força de lei, e assinala com um possível fim da segregação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define: todos devem estudar na escola comum. Com base nesses possíveis avanços, políticas públicas vêm sendo geradas para acompanhar a intenção de se fazer realmente classes inclusivas.

E uma das grandes possibilidades dessa proposta ser concretizada é apresentar um bom programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que dê suporte a Escola (Decreto nº 6.571/2008), visto que o paradigma de escola

que se tem hoje não é capaz isoladamente de processar a proposta da inclusão total. Para reforçar este atendimento do AEE nas escolas foram instituídas uma política de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais se estabelecem como um instrumento para tornar o aprendizado das pessoas com deficiência mais significativo. Esse recurso, se bem aparelhado e estruturado para as necessidades locais, pode fazer a diferença entre o ter a pessoa com deficiência na escola e a inclusão de fato.

No intuito de investigar de forma sistematizada e delimitada as questões relacionadas ao AEE e em especial as Salas de Recursos Multifuncionais é que se estabelece esta pesquisa, a qual traz como **questão norteadora**:

**Qual a realidade acerca do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Jequié após a política pública nacional de escola inclusiva?**

Faz-se então necessário traçar objetivos desta investigação os quais são:

#### OBJETIVO GERAL

- *Avaliar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié/BA*

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Identificar nas SRM as condições físicas, materiais pedagógicos e recursos de Tecnologia Assistiva.*
- *Analisar o processo de organização do trabalho da SRM.*
- *Verificar a formação inicial e continuada dos professores especialistas que atuam na SRM.*
- *Observar as relações estabelecidas entre os professores especialistas das SRM e os professores da sala de aula inclusiva.*

Esta pesquisa utilizou métodos qualitativos de investigação. Foi um estudo de caso. Desenvolveu uma análise documental (políticas públicas nacionais, locais e índices educacionais) e buscou um melhor entendimento da realidade local de

Jequié realizando uma pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram utilizadas uma entrevista semi estruturada (aplicada a uma gestora e as professoras das SRM) e também utilizou a observação direta (feita nas SRM). Foram sujeitos da pesquisa a coordenadora de educação especial do município e as professoras da SRM.

Foi consultada legislação a respeito da Educação (Constituição Brasileira, LDB, etc.) como um todo e especificamente as relativas à Educação especial (Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial, 2001; Política Nacional de Educação Especial, 2008, etc.). Utilizou-se também na literatura textos que discutem as questões históricas da educação inclusiva (BUENO, 1993; CARVALHO, 1999; FERREIRA, 2003), o impacto das políticas públicas (ALVES; DUARTE, 2011; BIANCHETTI, 2000; MELO, 2010), o Atendimento Educacional Especializado (MENDES, 2002; MIRANDA, 2011; SILVA, 2008) a Tecnologia Assistiva (GALVÃO FILHO, 2009, 2011), entre outros temas associados.

Na tentativa de uma melhor sistematização, este estudo apresenta-se constituído de seis sessões. A primeira sessão, caracteriza-se como a introdução. Na segunda sessão, é feita uma análise das políticas públicas de educação que tangenciem o direcionamento para uma educação inclusiva. Na terceira sessão. Discute-se o sistema de Educação Especial a partir da década de 1980, suas modificações, até chegar ao momento atual, onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem tomando contornos de um meio de apoio a Educação Regular. Na quarta sessão, aborda-se, dentro do contexto do AEE, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM,) trazendo conceitos, funções e estratégias para um estabelecimento eficaz no apoio aos alunos com deficiência. Na quinta sessão, apresenta-se o procedimento metodológico. Na sexta sessão é apresentada a análise dos dados referentes à pesquisa de campo. Na sétima sessão são apresentadas as considerações finais.

Foi constatado que implementação da política pública referente ao AEE, em especial as Sala de Recursos Multifuncionais, no projeto de inclusão das pessoas com deficiência no município de Jequié-Bahia tem tido uma evolução. Identificou-se que historicamente o município tem seguido as orientações para uma política de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, conta com um aparato legal em suas leis orgânicas para sustentar ações de implementação e funcionamento do AEE como estratégia de inclusão, abolindo as escolas especiais, e investindo na

implementação de SRM em suas escolas regulares. Apesar dessa análise positiva, verificou-se alguns problemas na operacionalização das Salas, que vão desde a colaboração dos serviços médicos nos momentos de identificação, acompanhamento e produção de um laudo, passando pelas dificuldades de tornar o atendimento da sala diversificado, considerando a abrangência do público alvo e o relacionamento com os professores regentes, entre outras questões.



## 2 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É muito recente as discussões no âmbito internacional que marcaram de vez a disseminação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Alguns eventos foram fundamentais para que o movimento por um respeito maior à cidadania das pessoas com deficiência começasse a fazer parte de uma agenda de reformulações legais e campanhas para divulgar a necessidade de entendê-los e ter um convívio respeitoso.

Por muito tempo, muitas das reivindicações das famílias e amigos das pessoas com deficiência e as conquistas por eles alcançadas, tentavam resolver alguns problemas principalmente os voltados à saúde, como acesso a próteses, cadeiras de rodas, aparelhos auditivos, entre outros materiais e atendimentos numa perspectiva assistencialista. Paralelamente, ao expor o mundo da pessoa com deficiência, muito lentamente começam a se romper estigmas que sempre foram mantidos por desinformação. Os movimentos se iniciaram, sobretudo na década de 1960, talvez influenciados pelos ideais democráticos que frequentavam as discussões de intelectuais em partes significativas do mundo ocidental. Entretanto, essa proposta alcançava apenas as pessoas com deficiência que tinham uma suposta “condição” de ser inserido.

Segundo Menezes e Mello (2010) apesar de algumas análises sobre o possível impacto ou a falta dele na garantia da educação das pessoas com deficiência no ensino regular, o fato é que:

Apesar do acento à inclusão se dá a partir dos anos 90 no Brasil, consideramos que, ainda que em caráter de orientação e não em caráter de obrigatoriedade, a primeira lei nacional que aponta como aconselhável a educação de pessoas com deficiência na rede regular é a versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, segundo a qual “a educação de excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema de educação, a fim de entregá-lo a comunidade” (MENEZES; MELLO, 2010, p.03).

Pode-se citar como evento decisivo para uma mudança de postura em relação ao deficiente, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1982. O programa instruiu os países à elaboração de propostas que orientavam na prevenção, reabilitação e

equiparação de oportunidades. Um ponto importante desse programa é a sugestão de existir em cada Ministério e órgãos públicos dos países interessados, um setor que se ocupasse das Pessoas com Necessidades Especiais nos contextos apresentados (CARVALHO, 1999).

A própria Constituição da República de 1988, com seu caráter democrático, já trazia uma marca quando eleva todos, à categoria de cidadão independente de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; Isso faz com que, de certa forma, a pessoa com deficiência não seja vista como cidadã de 2ª categoria.

A equidade também se estabelece no direito à Educação. A escola para todos passa a ser um direcionamento estabelecido na Lei maior do país. Existem relevantes passagens onde tratam do dever do estado para com educação de todos sem distinção, e incluído aí no texto inclusive a menção de um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III)”. Contudo, para Alves e Duarte (2011)

A Constituição Federal de 1988 é um dos primeiros documentos oficiais que garantem o direito a educação para todos. Apesar de garantir o direito à educação, esse documento não garante formas de atendimento às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiência ou com qualquer outro tipo de condição que dificulte a aprendizagem. Nesse momento histórico, fica definido o direito ao acesso a escola, mas não ao processo de aprendizagem. Talvez essa condição tenha sido reflexo do movimento de integração presente na época (p. 210).

No ano seguinte em 1989 a LEI nº 7.853/89, que dispõe sobre O APOIO AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIENCIA, SUA INTEGRAÇÃO SOCIAL, a qual define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de uma pessoa com deficiência. Portanto, o impedimento do acesso à escola passa a ser passível de pena de reclusão. Essa lei foi importante e em muitas escolas o medo de ser processado ou responsabilizado impediu a recusa de alunos com deficiência nas escolas regulares. Mas o que se sabe é que a recusa se tornou mais sutil.

Os pais eram convencidos que aquela escola não seria boa para o filho, visto que não tinha estrutura, professores com formação adequada, etc. Os gestores acabavam por convencer os pais de não matricular o filho com deficiência naquele espaço. Claro que esse fato não aconteceu em todas as escolas, muitos relatos são colocados nas experiências docentes. Dentre os relatos conhecidos observava-se

que as escolas que já aceitavam pessoas com deficiências eram as que se tornaram mais receptivas e nas outras mesmo quando os alunos eram matriculados, acabavam por evadir, pois a segregação era mais forte na escola comum, diferente das experiências vividas por elas nas escolas especiais.

Em 1990 é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse documento reforça a obrigatoriedade de um Ensino Fundamental gratuito, o respeito aos educadores e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Políticas que vieram a confirmar as direções estabelecidas na Carta Magna.

Um evento significativo para o incentivo à tomada de posição a respeito de políticas públicas que reavaliassem as ações de integração foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jotien, Tailândia, no ano de 1990. Nesse evento, foi produzido um documento, uma declaração, em que os países participantes, o que incluía o Brasil, iriam tentar reverter, dentre outros pontos, as inúmeras dificuldades relacionadas à garantia de acesso à educação, constatado na Conferência. Para tanto, um plano de ação foi produzido para servir de referência para os países poderem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Além da preocupação com a aprendizagem outros pontos foram evidenciados para criação de uma rede de apoio que deveria ir além da escola, como a família e a comunidade.

Zeppone (2011) com base em Torres (2001) aponta que:

[...] a conferencia de Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Na satisfação das necessidades básicas de educação, outras instâncias educativas e ambientes de aprendizagem, além da escola, foram chamadas, tais como, a família, a comunidade e os meios de comunicação. De acordo com avaliação da autora, tal iniciativa encontrou eco em várias partes do mundo, mas não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo, e tampouco chegou a tocar os docentes, e muito menos na população em geral (ZEPPONE, 2011, p.366).

Esse modo de pensar as estruturas sociais e educacionais ainda eram muito pouco desenvolvido nas esferas nacionais, além das disparidades regionais, as metas não foram alcançadas e muitos rearranjos foram providenciados para não desconsiderar as ambiciosas metas, foram dados “enfoques minimalistas” (ZEPPONE, 2011).

## Segundo Carvalho

Cada um de nós, educadores interessados em desempenhar, adequadamente, o nosso papel – que é pedagógico, mas também político – cabe saber o que dizem esses documentos, verdadeiros marcos históricos, cuja discussão internacional tem sido a mais ampla e a mais frutífera (CARVALHO, 1999, p. 24/25).

A Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, ocorrida na Espanha, talvez seja o documento mais referendado no que diz respeito ao incentivo de programas de Inclusão. A chamada Declaração de Salamanca (cidade-sede) de 1994 amplia as discussões da “Conferência Mundial de Educação para Todos”.

Na Declaração de Salamanca, além do reconhecimento às diferenças e o acesso, atenta também para um ponto fundamental: a formação de professores. A proposta da Educação Inclusiva fica indefinida porque ela depende de uma formação docente qualificada. Existe uma falta de articulação entre as políticas de Educação Inclusiva e a de formação de professores. Diante de todas as conquistas alcançadas a respeito das questões que tangem a pessoa com deficiência, esta talvez seja a de maior fragilidade.

A grande dificuldade dos professores de diversos níveis educacionais é, justamente, lidar com o diferente, o inesperado, o incomum. Oriundos de uma formação tradicional, segundo a qual o único método de ensinar é falar e escrever na lousa, ou melhor, em que os únicos canais sensoriais utilizados são a visão, a fala e a audição, é compreensível que se sintam perdidos diante dos alunos, os quais requerem educação diferenciada e especializada (WECHSLER, 2002, p. 202/203).

No Brasil, essas Conferências citadas tiveram um efeito importante, influenciando em tópicos de diversas leis.

Através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, vemos inaugurada a perspectiva da “educação inclusiva”, com a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola. Esse documento torna-se fonte inspiradora dos princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras. Seus princípios nascem sob a influência das discussões sobre a democratização do ensino (MAGALHÃES, CARDOSO, 2011, p.18).

A influência da Declaração de Salamanca é bem visível na Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais uma vez vemos o reforço por um atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular,

com a indicação de que só será feito em classes especiais quando não for possível a integração nas classes comuns.

A educação inclusiva passa a operar nas mentes mais arejadas sobre educação, nos grupos organizados, nas esferas oficiais, mas “tais documentos defendem práticas inclusivas sem questionar o atual sistema social”. Propõe ‘reparos sociais’ para aqueles que deles necessitam, [...] (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p.20), a educação como um todo, em seus processos pedagógicos trazia na sua própria estruturação aspectos antidemocráticos, inclusive para pessoas sem deficiência.

Percebemos, nesses princípios, o reconhecimento de que os sistemas do modo pelo qual se encontram estruturados historicamente, não apresentam condições para a efetivação de tais princípios e também que procuram implementar uma visão de ajuda extra-escolar e não, de enfatizar a necessidade de alteração dos sistemas para que a educação tenha outras características (ZEPPONE, 2011, p.369).

Apesar de todos esses esforços legais, na década de 1990 ainda se via escolas recusando alunos. As escolas especiais continuavam funcionando e ampliando em quantidade e número de alunos. O uso da possibilidade de usar o expediente da incapacidade de integração era bastante utilizado para justificar discriminação e falta de comprometimento pedagógico. Em 1999, o Decreto nº 3.298 ao regulamentar a Lei 7.853/89 estabelece a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que tratava da obrigatoriedade e gratuidade da educação especial em estabelecimento público de ensino.

Nesse período histórico, final da década de 1990, apesar das leis apontarem para o ingresso da pessoa com deficiência no ensino regular, o paradigma vigente ainda era o da passagem quase que obrigatória para um posterior ingresso no ensino regular. O aluno precisava ser modificado, educado e preparado para ganhar o direito a conviver com os demais alunos.

As escolas despreparadas por toda a sua existência de segregação não estavam aptas para a inclusão. Muito havia de se estabelecer, formação, estrutura, sensibilização adequada, faltava tudo, até mesmo materiais, como afirma Rodriguez (2006):

Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviço da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão,

se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealista se éticas do professor. Sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do seu limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados as populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas (p.08).

Na tentativa de diversificar as respostas nas escolas públicas houve na década de 1990 ainda uma proposta de construção de Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram organizados diversos cadernos direcionados inicialmente ao ensino infantil e depois ampliados aos níveis fundamental e médio, por disciplinas. O propósito “ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 1997).

Fica claro no documento que o Governo entende que muitas “práticas educativas” precisavam ser revistas diante das mudanças da sociedade. Nessa proposta:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. [...] O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada.*

Esse aporte teórico direcionado para o professor contava com possibilidades de: rever objetivos, conteúdos, maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica; discutir as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagens, (PCN, 1997). E ainda, contava com uma “novidade”, a organização por áreas e Temas Transversais (Discussões sobre as problemáticas sociais integradas na proposta educacional). Surgem também conceitos como: diversidade, interação e cooperação.

Um dos temas tratados nos documentos é a pluralidade cultural, fazendo referência às questões das desigualdades sociais e ações excludentes reforçadas pela escola.

Entretanto, a concepção de pluralidade está fundamentada numa visão hegemônica e não dialética entre a diversidade cultural (o particular) e as características comuns (universais). Concebem através de uma abordagem de cunho essencialista o ser humano numa dimensão universal, e a humanidade como manifestação de formas concretas e diversas do ser humano. A diversidade é vista então como constitutiva da natureza humana e como fator de determinação da identidade nacional (OLIVEIRA, 2004, p.46).

Essa visão, acabava por reforçar a idéia de que existe um “normal” e que este aceita os outros de forma consensual, e postula um argumento de que “a normalidade hospeda o diverso”. Apesar destes pontos obscuros, o texto dos PCN tenta argumentar que a educação é um meio importante para que se estabeleça uma mudança de postura em relação ao diferente.

Em 1998 foi criado então documento PCN adaptações curriculares: estratégias para educação de pessoas com necessidades especiais. Mantendo a estrutura dos PCN. Esse material, didático-pedagógico, focalizava as necessidades educacionais especiais e oferecia aos professores referências para identificação das deficiências e apresentava adaptações possíveis, reforçando conceitos de flexibilidade e dinamicidade.

O texto apesar de trazer nomenclaturas ultrapassadas como política de integração, reconhecia fatores bem modernos para a época. Dentre eles a necessidade de dar subsídios pedagógicos aos professores, em observância a políticas de inclusão nos documentos oficiais da década de 1990.

Observe-se a legislação atual. Quando se preconiza, para o aluno com necessidades especiais, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, evidencia-se uma clara opção pela política de integração no texto da lei, não devendo a integração – seja como política ou como princípio norteador – ser penalizada em decorrência dos erros que têm sido identificados na sua operacionalização nas últimas décadas (PCN adaptações curriculares, 1998, p. 18).

O texto ainda mostra uma crítica a velhos modelos de ação pedagógica e identifica que além do acesso, a necessidade de garantir a permanência de forma eficaz.

A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional (PCN, 1998, p.20).

Apesar de avanços neste programa de Educação, este não foi um projeto muito divulgado. “[...], apesar de já estar divulgado há alguns anos, os Parâmetros são pouco conhecidos” (CENCI; DAMIANI, 2013, p.714), e a tentativa de dar uma parte aos professores da rede regular de ensino para acolher e trabalhar um currículo flexível (com adaptações de nível pedagógico mais amplo e também individualizadas), não ficou acessível a grande parte do professorado. Segundo Cenci e Damiani (2013)

O objetivo central das adaptações curriculares é garantir a todos os alunos o acesso e desenvolvimento do currículo, dos conteúdos escolares ou, nos termos de Vygotski, dos conceitos científicos. Parte-se do pressuposto que todos têm potencial para aprender, embora cada um aprenda de forma diferente. [...] Equidade quer dizer tratar todos como iguais considerando as diferenças, significa reivindicar as condições apropriadas a cada sujeito de modo que tenham acesso a uma educação comum e adequada às necessidades específicas. É essa ideia de individualização do comum que perpassa as adaptações curriculares, de modo que todos possam se apropriar dos conceitos científicos, mas cada um a seu modo, a partir de suas possibilidades (p.724).

Apesar de políticas bem intencionadas serem barradas no processo de inclusão, até pelo desconhecimento, cada vez mais as políticas públicas estavam se aliando às aspirações de uma sociedade inclusiva. Diversas leis e decretos vieram se somando nas décadas seguintes à de 1990 para referendar todas as discussões nos âmbitos nacionais e internacionais

Em 2000 as Leis Nº 10.048 e nº 10.098 que garante o atendimento prioritário para pessoas com deficiência e estabelecem regras de acessibilidade física, as chamadas barreiras arquitetônicas em prédios públicos fizeram com que escolas regulares também sofressem com o impacto dessa determinação. E as desculpas de ordem estrutural precisavam ser reformuladas, visto que por ordem legal os prédios públicos deveriam se adaptar a nova realidade. Negar alunos por falta de acessibilidade não cabia já que a escola inacessível estava fora da ordem legal.

A Lei 10.172 de 2001 aprova o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, nele são estabelecidos objetivos e metas para mudança e superação da integração e trata de



estratégias para Inclusão. Esse plano continua a ampliar os aspectos necessários à inclusão. O documento estabelece:

É responsabilidade do governo federal, estadual e municipal o oferecimento de educação de qualidade para esses alunos com adequação de espaço físico, equipamentos e qualificação dos professores. O serviço educacional especializado deve estar atrelado a serviços de saúde e assistência para potencializar seu desenvolvimento. Deve haver ainda formação de recursos humanos capacitados para o trabalho com alunos com deficiência, oferecendo-se conteúdos sobre educação especial durante os cursos de formação dos professores (ALVES; DUARTE, 2011, p.213).

Parece ser só uma troca de termos, mas é uma mudança de pensamento de referência social e acadêmica, visto que o entendimento de inclusão supera a perspectiva de preparação, tira o foco da pessoa com deficiência e divide a responsabilidade com a sociedade. Nessa visão, a sociedade precisa se preparar para receber a pessoa com deficiência, contudo ainda se vê o atendimento em classe e escolas especializadas sendo legitimado.

[...] a política de inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores que superam apenas os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea, com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença, em propostas a partir da perspectiva da homogeneização (FREITAS; PEREIRA, 2007).

A observação de que a legislação ajuda, mas que, além de documentos bem intencionados, algumas estruturas mais locais do ensino precisavam ser repensadas, veio se delineando como uma pressão interna sobre as políticas sociais e educativas. As leis e documentos oficiais vinham sendo forjados cada vez mais pensando em detalhes como: financiamento, formação, tipos de abordagem, ou seja, definindo papéis, obrigações, etc.

Ainda em 2001 a Resolução CNE nº 2 Institui DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, onde estabelece que a responsabilidade de adequação para o recebimento de pessoas com deficiência é da escola, e ela deve garantir um ensino de qualidade. O ano de 2001 foi profícuo para as bandeira por uma educação de qualidade para pessoa com deficiência, pois o Brasil como signatário da CONVENÇÃO DA GUATEMALA se compromete no Decreto nº 3.956 a não aceitar o tratamento desigual com base na deficiência,

reforçando que a escolarização feita única e exclusivamente pelas escolas especiais feriam inclusive a Constituição.

No ano seguinte, a RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, nº 1/2002 amplia as discussões da educação da pessoa com deficiência para o nível superior. Uma das grandes justificativas para que o acesso e a permanência já maciçamente descrita em texto oficial não fosse concretizado, era a falta de formação docente. O capítulo V, art. 59, a LDB tentava demarcar algo essencial para que a inclusão se tornasse efetiva: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (p.45). Esses eram pontos que ainda eram pouco desenvolvidos na realidade de uma educação que se pretendia inclusiva, sobretudo por uma formação técnica que não observava a diferença.

A Resolução 1/2002, imprimia as Instituições de ensino superior à responsabilidade para com a diversidade, as licenciaturas deveriam dar uma especial atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. Paralelo a isso a lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua do surdo. Essa luta dos surdos para ter a LIBRAS reconhecida como língua oficial, teve ainda maiores ganhos quando em 2004 o Decreto nº 5626/05, dispõe a LIBRAS, como disciplina curricular, e que deveria constar na formação do educador, instrutor e tradutor/interprete de LIBRAS.

O Decreto 5296/2004, a Lei da Acessibilidade, representou um ajuste necessário ao direito de ir e vir da pessoa com deficiência. Esse era outro ponto, que vinha se tornando uma reivindicação constante, o livre acesso, respeitando as limitações. Este Decreto não ajuda apenas as pessoas com deficiência, mas qualquer um que temporária ou definitivamente tenha suas condições de acesso impedida sem a devida reorganização do espaço físico.

Nessa caminhada legal, vimos em 2008 à publicação do Decreto 6.571 dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como “um conjunto de atividade, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, estabelecendo a primeira etapa para deslocar o AEE de atendimento substitutivo à complementar da educação regular. O AEE deve estar em acordo com a proposta pedagógica da Escola, mas pode ser oferecido pelos sistemas públicos

de ensino e instituições especializadas. Essa discussão será mais aprofundada na próxima sessão.

## 2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A recente e internacional **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** de 2006 (ONU) e ratificada no Brasil em 2008, atualiza diversos temas que ainda estavam se desenvolvendo, sobretudo pelos intelectuais da área e os grupos organizados.

Quase 60 anos após a Declaração Mundial de Direitos Humanos (DUDH), a ONU introduziu um processo para atualizar e acelerar a agenda de medidas na área de Educação e Direitos humanos. Dentre esse processo a ONU, focou seus esforços em um grupo marginalizado. Segundo Maior (2008) a relação entre a DUDH e a Convenção se torna clara quando se refere às articulações entre os conteúdos.

A leitura de cada um dos 30 artigos da DUDH está referida diretamente nos 40 artigos de conteúdo da Convenção estreada na ordem Jurídica internacional, incluídos os artigos Comitê e da Conferência dos Estados Parte. Agora este seguimento da humanidade pode dizer que é parte dos iguais na diversidade e no valor inerente de cada pessoa (p. 20).

Maior (2008) ainda comenta que esta convenção apresenta um outro diferencial, que foi trazer para elaboração a sociedade civil organizada, dando voz aos destinatários da convenção, o que na sua visão, influenciou as representações diplomáticas e especialistas dos 192 países membros.

No Artigo 4 que dispõe das obrigações gerais, estabelece:

1. Os Estados Parte se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência.
  - a. Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
  - b. Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
  - c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
  - d. Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;

- e. Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada.
- f. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal.
- g. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequado às pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
- h. Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações; Técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias.
- i. Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.

O artigo específico (Artigo 24), que fala sobre educação no texto da Convenção, confirma a disposição para a não exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência, em todos os níveis de ensino; que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário e secundário inclusivo; com adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral; Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. O artigo também fala de facilitação de aprendizado da LIBRAS e o Braille e promoção da identidade surda, o emprego de professores com deficiência no ensino e finaliza o artigo com a questão do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2008).

Sasaki (2008), ao comentar a Convenção no artigo específico a Educação diz:

Para a Convenção, um dos objetivos da Educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre [§ 1º, “c”; §3º], o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. [...] Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade [§2º, “d” e “e”; §4º] [...] Métodos, técnicas e teoria. Aprendendo e aplicando os vários estilos de aprendizagem; aprendendo e aplicando a teoria das Inteligências Múltiplas; utilizando materiais didáticos adequados às necessidades especiais, etc. [§1º, §2º, §3º e §4º] (p. 84).

Apesar do Brasil estabelecer tal direção, a partir de uma legislação própria (DL nº186/2008), o sistema de educação para todos, tem tido uma grande resistência. Um dos pontos a ser considerado, é o descrédito da população na capacidade das diversas instâncias de governo em realizar, com eficácia, a implementação dessa política diante da grande complexidade desse tema.

A população em geral, ainda não confia no sistema como funciona hoje, com diversos problemas, que vão das questões estruturais da escola, perpassam pela formação do professor, salários, avaliação da aprendizagem adequada, entre muitos outros. Problemas como, a superlotação nas salas acabam por dificultar um atendimento mais direcionado, a falta de qualificação do profissional da educação que utiliza metodologias arcaicas, autoritárias e pouco eficientes, além de gestores despreparados, ou mesmo a serviço de um esquema de apadrinhamento político que desvirtua os objetivos educacionais para arrecadar ganhos políticos populistas. Mais ainda, a falta de estrutura física da maioria das escolas que não contam com espaços dignos de serem estabelecidos como âmbito educacional, sem materiais didáticos, paradidáticos e culturais que deem suporte a um ensino de qualidade.

Tudo isso já tem sido um hiato entre as pretensões de um país em desenvolvimento (em algumas áreas é desenvolvido em outras, ainda amarga índices de subdesenvolvimento), que acredita na força da Educação. A realidade é chocante em muitas escolas públicas brasileiras, sobretudo nas do interior do norte e nordeste.

Para o cidadão comum se a escola do jeito que está não ajuda muito os alunos sem deficiência, como vai servir para alunos com algum tipo de deficiência? Como ajudar crianças com características físicas e cognitivas diferenciadas? Pior, para boa parte dos pais apreensivos a inclusão de crianças com deficiência vai somar mais um problema no desenvolvimento dos alunos sem deficiência. As justificativas vão à direção do nivelamento por baixo das atividades acadêmicas.

Vale ressaltar que esta discussão guarda certa semelhança ao sistema de cotas, onde pode haver a inclusão de pessoas com um rendimento menor estabelecido como padrão em universidades e em concursos públicos, seja com base nas classes ou na cor (sabe-se que o sistema de cotas por etnia, sofre ainda mais os efeitos do preconceito), prejudicaria o bom andamento dos cursos e dos alunos que estariam intelectualmente acima desses outros, apesar de varias

pesquisas demonstrarem que, ao longo do curso, essa diferença é ínfima (GOMES, 2002; QUEIROZ, 2004).

Os críticos de tais ações elevam o tom quando rejeitam como papel do estado legislar para um grupo em especial, contudo se percebe que a neutralidade se torna um grande aliado na manutenção de um sistema de desvalorização daqueles que não tem o poder. No combate a esse argumento Gomes (2002) diz que:

Tal estados de coisas conduz a duas constatações: à convicção de que proclamação jurídica por si só não é suficientes para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país, no imaginário coletivo, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do status de inferioridade, de subordinação; conduz, também, ao reconhecimento de que a reversão de tal quadro só é viável mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical, se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica (p.131).

Tanto a pessoa negra quanto a com deficiência tem um caminho cheio de preconceito para superar. Na modernidade, os fatores ligados ao preconceito romperam a barreira biológica e encontraram um ambiente menos turbulento. Contudo, o diferente ainda precisa provar que em condições equânimes podem desempenhar seus papéis de forma efetiva.

Patto (2008) com base em Heller tenta ampliar o entendimento dessa relação entre a suposta democracia e a desigualdade, dizendo que:

Para reafirmar-se permanentemente como democrática, esta sociedade necessita justificar a desigualdade social como desigualdade individual, de grupo, de classe, de raça ou de etnia, supostamente determinada por diferenças de 'aptidões naturais' genéticas ou adquiridas (p.23/24).

A autora, portanto, baseada nas análises de Heller, acaba por afirmar que o preconceito se sustenta por uma justificativa ideológica. A diferença se torna discurso de manipulação da realidade concreta para manter um modelo que mantém os homens e mulheres em ordem para que se possa continuar a exercer o seu poder.

A ideologia dominante é algo elaborado intencionalmente, e é usado para justificar um ato preconceituoso. Estabelecer grupos e designar o papel social deles e suas posições na sociedade, trata de um discurso que é amplamente divulgado, inclusive na escola na tentativa de fazer com que isto se torne uma verdade.

Pertencer a um grupo e se identificar com este, não é em si um problema, pelo contrário, a identificação traz traços positivos. O que realmente dificulta a relação entre identidade e diferença são as relações de poder que as permeiam. A hierarquização é um dos pontos que desintegram a conduta desejável de se sentir pertencente a um grupo. Ao colocar o diferente como o oposto ou inferior indesejável, desmontam-se possibilidades de convivência respeitosa.

As atitudes e comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes e comportamento de seus mediadores. Porém, dizer isto não significa diminuir o papel dos mediadores, nem desconsiderar o fato de as crianças se identificarem com os seus familiares: pais, irmãos mais velhos e outros adultos. Elas podem, inconscientemente, copiar a conduta do adulto exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta (CAVALLEIRO, 2000, p.203).

A negação do problema também se torna um ato comum na escola. O ideário proclamado da diversidade e da tolerância, joga para debaixo do tapete as questões relativas às diferenças.

[...] o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão de oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, ele respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social [...] (BUENO, 1993, p.64).

O senso comum por ter passado tanto tempo sem ver ou interagir com as pessoas com deficiência, marcas de um passado cheio de intolerância e até mesmo de superproteção, não conseguem conceber nas pessoas com deficiência, um potencial intelectual e social.

Assim, não é incomum a discriminação às pessoas com deficiência, pois a diversidade corporal, intelectual ou sensorial, não encontra acolhimento nos padrões culturais e sociais, resultando em experiências de desigualdade nas relações cotidianas, na maioria das vezes não questionadas, tanto quanto as experiências que desqualificam a cor da pele, a sexualidade ou a idade. Essas situações de opressão que violam os direitos humanos se apresentam seja em forma de violência, exploração e segregação, seja como marginalização que leva a situações de desvantagens no plano da sociabilidade e acessibilidade a bens simbólicos (SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014, p.31).

A encruzilhada nos mostra, de um lado um sistema educacional ineficiente, do outro uma população que não vê ganhos na inclusão, seja por uma preocupação formal da desqualificação da escola, seja nos preconceitos forjados ao longo dos

tempos, a Educação inclusiva ainda recebe muitas críticas e muita descrença no seu real potencial democrático, social e Integrador.

A educação inclusiva não é uma tendência local, outro país além do Brasil tem investido em políticas públicas para confirmar uma tendência (nos países de orientação democrática) que vem buscando, através de uma legislação específica, a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e em especial na Educação.

Conhecer a legislação referente à inclusão em outros países pode oferecer uma ideia de como foram ou estão sendo processados na política de inclusão sob outros olhares. Portanto no próximo tópico, poderão ser vistas algumas experiências de política de educação em três países europeus de formação democrática na visão de três autoras. Como parte de um Estudo Científico Avançado, pode-se observar também algumas discussões geradas por um estudo de campo a respeito de Portugal.

## 2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análises de alguns países europeus

O Brasil sempre foi tido como um país atrasado, com uma política social lenta nas questões referentes às pessoas que não tem um prestígio econômico e social. Para muitos as políticas públicas na educação são ineficientes e chegam sempre com muito atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Em relação às políticas educacionais inclusivas, mesmo que com atraso de uma ou duas décadas em relação à países como Inglaterra, Espanha, França e Portugal, podemos ver diferenças e semelhanças, visto que a inclusão passou a constar na agenda política de diversos países, de forma decisiva, muito recentemente.

Este estudo arrisca, na tentativa de estabelecer comparações, a partir de uma análise documental, produzida por três autoras de países europeus, onde mostra o olhar de cada uma delas sobre a Educação Inclusiva na Inglaterra, Espanha e França e uma análise de Portugal gerada em um Estágio Científico Avançado, na perspectiva de fazer um breve panorama entre a educação inclusiva nesses países e o Brasil.

A autora Laplane (2010) avalia em artigo intitulado: *A Inclusão Escolar na Inglaterra* a Educação Especial no Reino Unido em diversos aspectos. O primeiro deles diz respeito às concepções de Educação Especial. Segundo a autora, na



década de 1950 a perspectiva psico-médica era a vigente, onde o sistema era centrado no déficit e na falta. O paradigma subsequente tentou estabelecer uma chamada “resposta sociológica”, onde as restrições sociais passam a superar as intervenções nas características individuais e nas condições medicas apenas e processa-se uma busca por oportunidade.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Reino Unido passa a vivenciar as iniciativas integradoras elaboradas por psicólogos. Laplane (2010) cita também que, na década de 1970, “as abordagens curriculares enfatizavam a importância do currículo para o atendimento – e para alguns autores, para a criação – das dificuldades de aprendizagem” (p.20) Em 1980 o foco se voltou para as estratégias da melhoria da escola. Naquele momento havia uma busca na mudança dos sistemas escolares para que o ensino fosse efetivo. Na década de 1990, os estudos críticos sobre a deficiência foram intensificados. Os trabalhos produzidos ainda carregavam características das perspectivas existentes nas décadas expostas, mostrando que apesar da mudança de pensamento, ao longo das décadas as idéias das primeiras ainda permeavam o espaço acadêmico. Portanto, a linha critica forjada na década de 1990 sentem a necessidade de elaborar respostas políticas.

Os trabalhos dessa linha elaboram respostas políticas para os efeitos excludentes do modelo psico-médico e tratam, especificamente da produção social da deficiência (OLIVER, 1988). As cinco perspectivas compõem um mapa diverso de abordagens que convivem (e competem) no espaço acadêmico e nas práticas de pesquisa, assim como na assessoria a escolas e sistemas educativos (LAPLANE, 2010, p. 20).

Vê-se então que o processo de evolução das idéias sobre a pessoa com deficiência no Reino Unido em relação aos paradigmas não difere muito dos vividos aqui no Brasil, o que se observa é uma diferença temporal, os estudos e as orientações surgiram uma década mais tarde.

Quanto aos marcos legais (LAPLANE, 2010) na primeira década do século XX sob a égide médica os documentos apontavam para o tratamento e a normalização. Em 1944 foram definidas oficialmente as categorias da deficiência. As crianças que não alcançavam os parâmetros estabelecidos em tese eram encaminhadas as escolas especiais. “O documento legislava sobre a provisão de educação em escolas especiais para crianças com deficiências severas e doenças mentais” (p.22). Esse documento *Education Act* já permitia a presença de crianças com deficiência na escola regular.

Nota-se uma precocidade da legislação a respeito da inserção em relação ao Brasil, visto que só na década de 1960 do Brasil tem uma legislação mais específica sobre os rumos da educação para as pessoas com deficiência. Diferente do Reino Unido que inicia nas primeiras décadas do sec. XX.

Segundo a autora apenas na década de 1970 crianças com déficits mais severos puderam estar nas escolas comuns, em 1978, o *Relatório Warnock* “o informe colocou em pauta a integração como expressão particular da ampla e crescente convicção” (p.22). A autora afirma ainda que a lei pública Americana (US Public Law 94 – 142) que definia como direito as crianças com deficiência uma educação pública, gratuita e apropriada influenciou as regras da Inglaterra.

Laplane ainda chama a atenção para mais três documentos importantes na história das políticas públicas do Reino Unido, A *Education Act* de 1996, o documento *Special Educational Needs and Disability Act* de 2001 e o documento *Inclusive Education – Position paper* de 2002.

O primeiro “afirmou a integração como dever, apesar de manter as condições limitantes que constavam nos documentos anteriores” (LAPLANE, 2010, p.24), outros pontos destacados foram a necessidade de informar os pais dos alunos com deficiência das decisões educacionais, e a adoção de um coordenador da área de necessidades educacionais em cada escola.

Comparados aos documentos nacionais, em 1996, a LDB já promovia uma ampliação na discussão a respeito da educação especial concedendo um capítulo específico e bem detalhado do que vinha ser educação especial, a modalidade e todo o arcabouço material e pedagógico que deveria ser pensado e instituído para melhor atender aos alunos. Além de reforçar no texto que as pessoas com deficiência deveriam estar preferencialmente na rede regular. As limitações de acesso se faziam basicamente em relação à capacidade da escola de receber bem a criança com deficiência. Parece que apesar de ter começado mais cedo, o processo da inclusão no Reino Unido e as preocupações com a aprendizagem serem mais latente vemos que lá também tinham leis que ainda limitavam a inclusão.

O outro documento de 2001,

[...] finalmente eliminou duas das condições que regiam a integração (a que condicionava a integração à possibilidade de que a criança recebesse a provisão de educação especial necessária e a que condicionava a

integração ao uso eficiente de recursos) e formulou duas condições: a integração da criança ocorreria sempre que os pais concordassem com ela e sempre que não afetasse a educação eficiente das demais crianças [...] (LAPLANE, 2010, p.24).

Nesse documento vê-se que a busca da eficácia na educação era bem definida no documento, parece até “natural” para o país berço da industrialização, onde valores do liberalismo chegaram a ser referência no mundo todo. Fica evidente que uma das limitações ainda continuava ser sobre o “bem estar” das crianças não deficientes. Ou seja, enquanto aqui no Brasil a limitação se baseava na capacidade da escola integrar, no Reino Unido além desta, estava a segregação, se na avaliação deles pudessem atrapalhar a eficácia do ensino para as demais crianças. Apesar de no Brasil esta ideia ter habitado em boa parte das escolas e na cabeça dos pais das crianças sem deficiência, isto não foi arrolado nos documentos oficiais. No Reino Unido esta avaliação da autora parece deixar claro a preferência por uma escola segregada, caso pudesse interferir no desempenho dos “normais”.

O terceiro documento não se estabelece no rol dos documentos oficiais, mas que é citado como uma referência de uma sociedade prestigiada a British Psychological Society – BPS. Segundo a autora esse documento “rejeita a segregação e a exclusão sob qualquer justificativa habilidade, gênero, língua, estatuto, meio socioeconômico, deficiência, sexualidade, cor, religião ou grupo étnico” (LAPLANE, 2010, p.25).

Esse documento mostra a BPS em consonância com as discussões mundiais a respeito da democracia na educação e busca se posicionar contra as limitações possíveis imposta pelos documentos oficiais do país a inclusão total. No Brasil, visto sob esse aspecto, pode-se dizer que a legislação avançou, (e talvez tenha recuado) ao propor a inclusão total.

Laplane (2010) conclui então que:

O estudo das concepções, ideias e reflexões sobre educação especial, deficiência e inclusão, o exame dos documentos oficiais e das manifestações da sociedade civil e das avaliações oficiais das políticas e práticas de inclusão na Inglaterra mostram um panorama com pontos de contato com a política brasileira. Embora as condições sócio históricas sejam bastante diferentes, chama a atenção à semelhança dos problemas encontrados para garantir o direito à educação (p.28).

Portanto, vale ressaltar que mesmo em um país que é referência de civilização e que muitos avanços sociais tenham sido conquistados há mais tempo

do que países em desenvolvimento como o Brasil, ainda assim vemos uma dificuldade de estabelecer uma política não segregativa em relação à pessoa com deficiência.

Uma análise da pesquisadora Kassir a respeito da Espanha, apesar de não se declarar estudiosa das políticas educacionais espanholas, teve a oportunidade em estágio pós-doutoral conhecer a educação espanhola.

Kassar (2010) informa que algumas experiências isoladas de educação especial já existiam desde o Sec. XV, contudo é no Sec. XX que se pode perceber a introdução da educação especial na Espanha, isto baseado na implantação de instituições de referência.

Kassar (2010, apud GONZALES FONTAO, 2004) “[...] explica que, pelas características históricas, a educação especial espanhola foi se constituindo um subsistema do sistema educacional geral, dotado de um órgão diretor próprio; o Instituto Nacional de Educação Especial” (2010, p. 32) e isso se modela a partir da década de 1970 com a Lei Geral de Educação que formatava uma Educação Especial segregada.

Segundo a autora, no final dos anos 70 sob influência de países europeus e, sobretudo a Inglaterra, o discurso da integração era disseminado nos campos acadêmicos espanhóis. Tudo em consonância com o processo de transição democrática por que passava o país (KASSAR, 2010).

As conferências internacionais sobre educação e educação inclusiva também influenciou a legislação Espanhola.

Na Espanha, seguindo a preocupação de atendimento integrado aos alunos com deficiências, em 1985 o Real Decreto da Ordenação da Educação Especial implantou, na educação primária, um Programa denominado “Integração Escolar” do Ministério da Educação, de forma experimental, por cinco anos (1985-1990). Esse movimento preparou o sistema escolar para alterações na escola espanhola, de modo que, em 1990, foi sancionada a *Ley Orgánica General Del Sistema Educativo* – LOGSE, Lei 1/1990, de 03 de outubro de 1990 (KASSAR, 2010, p.33).

Mais uma vez se verifica que apesar das iniciativas de educação para pessoas com deficiência remontarem séculos, uma educação com pretensões inclusivas, na Espanha, também vem a reboque de pressões internacionais e se estabelece de forma mais organizada a partir da década de 1990.

No documento acima citado, há uma série de recomendações, mas a autora, apenas destaca quatro recomendações:

- A primeira, estabelece que o sistema educativo deveria dispor de recursos que os alunos com deficiência pudessem alcançar os mesmos objetivos das demais crianças.
- A segunda, diz respeito a uma equipe multidisciplinar capaz de identificar e avaliar as necessidades educacionais especiais.
- A terceira estabelece os princípios de normalização e de integração escolar e o quarto toca no tema avaliação, onde define que, ao final de cada curso seriam avaliados o alcance dos objetivos propostos para as pessoas com necessidade especiais.

O documento faz menção também à qualificação profissional, professores especialistas para servir ao sistema educacional, as adaptações e diversificações curriculares, além de estabelecer, como parte inicial, atendimento assim que a criança for diagnosticada (KASSAR, 2010).

A autora mostra que o sistema integrativo por que passou a Educação no Brasil guarda semelhanças de postura oficial. Mas mostra que, pelo menos o documento perpassa pontos fundamentais de entrave de uma educação inclusiva, como formação, atendimento precoce, adaptação curricular.

Apesar de tais preocupações, vemos a marca da segregação no item em que estabelece: “A escolarização em unidades ou centros de educação especial será levada à cabo, quando as necessidades do aluno não puderem ser atendidas por uma instituição escolar comum” (KASSAR, 2010, p.33). Vemos aí, mais uma vez, que na década de 1990, seja na Inglaterra, na Espanha ou no Brasil, a Educação ainda estava sob a égide do paradigma da integração, paradigma esse, onde as escolas ainda podiam recusar alunos com deficiência, sob a alegação de não estarem preparados para executar as atividades propostas pela escola. Ou seja, “eles não estavam aptos para o processo educativo regular”.

Kassar (2010) oferece aos leitores uma análise do artigo 03 da Lei Orgânica da Educação da Espanha de 2006, onde diz que o sistema deve oferecer em todos os níveis da educação uma adaptação aos alunos com necessidades especiais para que o apoio educativo lhe favoreça o acesso, a permanência e a progressão.

Ainda sobre a Escolarização, prevê-se o segmento dos princípios de normalização e de inclusão e que a escolarização assegurará a não discriminação e a igualdade efetiva de acesso e permanência no sistema

educativo de todos os alunos. Para isso, podem ser introduzidas medidas de flexibilização nas diferentes etapas da educação. [...] Na lei espanhola, a garantia de não discriminação convive coma possibilidade de escolarização em unidades ou centros de educação especial, que pode estender-se até os 21 anos (KASSAR, p.35).

Em 2006 a legislação Espanhola ainda permitia a instituição de Escolas Especiais, apesar de parecerem bem definidas e enérgicas às normas de organização para acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema escolar comum. No Brasil, as mudanças para um sistema totalmente inclusivo já fazia pressão nos órgãos governamentais e depois de dois anos após a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** de 2006, que é ratificada pelo Decreto 186/2008 com força de lei onde fica mais evidente a postura de uma inclusão total, mesmo que 03 anos mais tarde esta evidência tenha sido escamoteada no Decreto 7611/2011.

KASSAR então conclui que alguns autores acreditam, que de uma forma global, a busca por eficiência e eficácia foram, de forma gradativa, substituídos por justiça e equidade. Contudo, pondera:

Muitos trechos de leis espanholas e brasileiras indicam essa homogeneização e, dessa forma, discursos presentes em leis estrangeiras são comuns aos ouvidos brasileiros. A similaridade de argumentação evidencia as tramas do complexo desenvolvimento da sociedade contemporânea. No entanto, gostaria de lembrar que mesmo sob o impacto de documentos e discursos comuns, os países estão em posições diferenciadas no jogo de forças de economia internacional (KASSAR, 2010, p.38).

A autora faz uma lúcida avaliação na medida em que afirma que a similaridade dos textos oficiais não necessariamente representam similaridade na prática educacional entre os países, visto que a sociedade europeia com seus muitos anos de desenvolvimento social, faz com que as leis realmente aconteçam. Na Espanha não se tem notícia da máxima tão conhecida no Brasil que diz, “que existem leis que pegam e leis que não pegam”. Talvez, por ter um sistema mais organizado de controle e avaliação das leis estas podem ser mais eficientes do que as bem intencionadas leis brasileiras.

A terceira autora, Mendes (2010) faz uma análise da escolarização na França, ela inicia o texto falando que em 2002 a política francesa sob o comando de Jacques Chirac anunciou que faria da inserção de pessoas com deficiência uma das metas

do seu mandato. O que já demonstra pretensamente que aquele governo tinha esse tema em alta.

Na contextualização da legislação francesa em um primeiro momento a autora discute a mudança de nomenclatura e foco das leis para as pessoas com deficiência, afirmando que esse conceito introduzido no ano de 1975 trouxe uma mudança na tendência que se estabelecia desde as décadas de 1930 e 1940, onde a ideia de inadaptação tinha o sentido de invalidez. As mudanças que tanto tangiam a nomenclatura, quando as ações passaram por um processo de mudança que a partir da década de 1970 optou por um sistema chamado de “discriminação positiva” (MENDES, 2010).

O autor (STIKER, 1999) considera que ao longo da década de 1970 e 1980, a principal implicação dessa política foi o crescimento dos serviços especializados, em que a lei promulgada em 1987, prolongou os mesmos conceitos e princípios da política de discriminação positiva ou compensação, e que posteriormente seriam mantidos na lei de 2005 (MENDES, 2010, p. 43)

Isso mostra, que desde a década de 1970 a França assegurou a obrigatoriedade educativa das pessoas com deficiência, tanto em escolas comuns, quanto em escolas especiais, acompanhando a tendência global de inserção. Mendes (2010) a partir de Fablet (2000) diz que o sistema Francês se caracterizou como um sistema misto “combinando estrutura do setor da educação e do setor médico educativo, iniciativa privada com o sistema público. Em relação à essas estruturas de atendimento, existiam aquelas que eram vinculadas à educação e outras vinculadas à área social” (MENDES, 2010, p.43).

Apesar da “noção tupiniquim” de que tudo o que acontece fora do país é melhor, vemos um dado interessante que Mendes (2010) retira de Fablet (2000) onde constata que no ano letivo de 1994/1995, 93% dos alunos com deficiência estavam em classes especiais ou em escolas especiais. Apesar dos discursos internacionais de inclusão já estarem modificando a legislação e mudando as estruturas escolares, em várias partes do mundo, até no Brasil, o sistema na França se manteve segregativo.

Mendes (2010) afirma que a extensa Lei nº 2005-102 e que passou anos sendo regulamentada, trouxe a França um documento que abrangia todos os direitos sociais das pessoas com deficiência. A autora destaca nesse documento *A noção de handicap* conceituando deficiência com base nas discussões

internacionais, o *conceito de compensação* que substitui os termos educação especial, adaptação e integração e consiste em uma ampliação dos tipos de suporte à pessoa com deficiência como auxílio financeiro para ajudantes e profissionais para compra de Tecnologia Assistiva, de animais e adequação da moradia.

No Brasil se observa, que no caso da ajuda financeira, esse tipo de ajuda tem o status de assistencialismo e por causa da condição da maioria das famílias se torna ajuda de subsistência. Pelo menos, é a imagem que o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da política de Assistência Social, que é concedido à pessoas que possam comprovar não possuir meios de garantir o seu próprio sustento. Na França, esse tipo de ajuda individual para compra de artigos e contratação de profissionais especializados tem a perspectiva da busca de uma maior independência. No Brasil, essa prática, ainda não é uma realidade comum. O benefício individual, tem um valor definido e não tem concessões financeiras específicas para, por exemplo, a contratação de um cuidador, ou compra de uma prótese. Vê-se aí, que apesar dos limites da inclusão escolar o apoio individual tem uma diferença substancial.

Vários tipos de compensação são elencados pela autora (MENDES), como alocação de educação para crianças deficientes e seus complementos, (aporte financeiro), suporte para a escolarização, formação ou atendimento em estabelecimentos médico – social (diversos tipos de ajuda de material a médicos), atestado de deficiência (dá uma carta que a partir das limitações define outros benefícios), além de concessão ou renovação de prestações de compensação (é avaliada a demanda das necessidades).

Mendes (2010) ainda reforça afirmando que lei nº 2005-102 diz que:

[...] seus dispositivos visaram, tanto reforçar a igualdade de direitos e de oportunidades de participação dos estudantes com deficiências no processo de escolarização, quanto a reafirmar a responsabilidade do sistema educativo em garantir a continuidade da formação para todos os estudantes.

A intenção de garantir a escolarização e a continuidade, mostra que há uma maturidade ideológica nesta proposta, visto que, garantir a escolha por continuar a estudar e a crescer socialmente da pessoa com deficiência não deve esbarrar nas limitações do sistema. Na legislação nacional esses pontos apesar de garantidos, não são sustentados por uma organização coesa dessa intenção. Alguns pontos são



colocados de forma retalhadas em Decretos que aparecem de acordo com as necessidades surgidas e ou reivindicadas.

Apesar da política nacional afirmar que a educação especial perpassa por todos os níveis de ensino, as ações são muito centradas no ensino fundamental. O ensino infantil e o médio não tem uma proposta mais detalhada para atender especificidades da área, nesses níveis, apesar de novas iniciativas que estão surgindo, como a escolarização das Creches e um incentivo maior à profissionalização no ensino médio. A questão da deficiência nesses níveis de ensino, ainda passam a largo das reais necessidades dos que precisam.

Um ponto importante descrito por Mendes (2010), destina-se aos suportes da escolarização de crianças com deficiência. Esses suportes apresentam-se da seguinte forma: a) Um serviço da equipe de acompanhamento (o aluno, os pais, os professores e outros profissionais). Nesse serviço, é previsto uma avaliação mensal ou ao longo do período escolar e a comunicação à equipe, de qualquer dificuldade; b) Um professor de referência, um professor especializado (certificado) com a responsabilidade de assegurar o percurso de escolarização; c) Unidades de ensino nos estabelecimentos de saúde e médico social, a instituição de saúde deve ter um projeto pedagógico; d) Transporte, cobertura de custos adicionais para o deslocamento; e) Reavaliação sistêmica, avaliação das necessidades, competências e medidas previstas; f) Arranjos ou adequação em situação de avaliação, adequações em provas em exames, concurso, presença de assistentes, recursos e todo tipo de equipamento e pessoal necessário.

Alguns desses suportes, têm similaridade com políticas nacionais, como o profissional de referência, que teoricamente seriam os profissionais da sala de recursos multifuncionais. Todavia, sabe-se que esta não é uma realidade de todas as escolas que recebem alunos com deficiência. A classe hospitalar também é prevista, entretanto não é cobrado dos hospitais que tenham uma proposta pedagógica e isso acaba ficando à cargo de projetos ou de ONGs que atuam nesses espaços.

De todo esse aparato bem amarrado, que pode levar à uma educação com mais qualidade para as pessoa com deficiência, o que mais chama a atenção é a questão da avaliação. O cuidado que se tem em avaliar as propostas, parte do princípio de que essa avaliação é extremamente importante para desencadear o

processo de reavaliação dos serviços e até da política como um todo, bem como a proposta de AEE que é fundamental para uma educação inclusiva de qualidade.

Essa proposta não vem apenas com o pensamento de “jogar” à sociedade, leis e Decretos, para se livrar do peso de não ser uma gestão democrática e sim, da vontade de verificar se o programa, a ação tem resolvido, considerando que é tão importante quanto a própria ação. Até porque, os recursos financeiros que os editais têm contemplado estão cada vez mais abrangentes, mas uma avaliação pode ajudar a investir mais em ações eficazes e reavaliar o mau uso dos recursos.

Mendes (2010) entre outros pontos conclui que:

O que parece claro é que a despeito da evolução nas políticas, no caso de pessoas em situação de deficiência, o que parece ainda não ter ocorrido é a dissociação dos direitos sociais. Na prática uma mistura de assistencialismo, paternalismo, cuidado, e educação extraescolar, ainda sem necessariamente estar acompanhada do direito a instrução escolar, parece ser ainda a tônica dos tratamentos dado à questão, apesar de toda a mudança no discurso político de diferentes países, inclusive dos considerados desenvolvidos (p.56).

### 2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL: Estudo Científico Avançado

Em um estudo que fizemos diretamente em Portugal, em 2013, alguns aspectos foram observados *in locu*. Este estudo que foi denominado: **Atendimento aos alunos com NEE nas unidades de apoio especializado: análise de escolas portuguesas<sup>1</sup>, traz algumas percepções a respeito da política inclusiva em Portugal.**

A pesquisa foi feita na escola sede, **EB 2/3 Júlio Brandão (Sede do Agrupamento escolar)** “Escola de 2º e 3º ciclo, situada em pleno centro da cidade de Famalicão, com uma população escolar de mais de 900 alunos e mais de 100 professores. Acolhe alunos da cidade e das freguesias mais próximas [...]”. (Projeto Educativo, 2011). Fez parte da pesquisa também, a escola **EB1/JI ANTAS**, a freguesia de Antas “faz parte do aglomerado urbano e registrou um crescimento populacional muito elevado. Este gerou uma organização descaracterizada do povoamento, dado que é uma zona suburbana” (Projeto Educativo, 2011).

---

<sup>1</sup> Estudo realizado na Universidade do Minho sob a orientação da Professora Ana Paula da Silva Pereira, com parte do doutorado sanduíche financiado pela CAPES.

O agrupamento escolar conta com **Serviços Especializados de Apoios Educativos** formados por psicólogo, terapeuta da fala e professores de educação especial. São 15 professores, que auxiliam 84 alunos com necessidades educativas especiais. A equipe conta com uma coordenadora que organiza os trabalhos e que é o elo mais forte com os professores da equipe regular e gestores.

A maioria dos alunos que recorrem à Educação Especial neste agrupamento, são alunos com deficiência intelectual, poucos alunos com multideficiência (PC), deficiência auditiva e visual<sup>2</sup>

- Sobre os documentos que tratam do atendimento da Educação Especial aos alunos com necessidades educativas especiais e algumas considerações sobre a pesquisa de campo

O Ministério da Educação de Portugal, tem uma legislação nacional, o Decreto-Lei nº 3/2008 que fornece as principais diretrizes para um atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. O documento faz referencia a Declaração de Salamanca e usa termos chave para uma perspectiva inclusiva, a saber: “A educação inclusiva visa a equidade educativa”, [...] a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias, [...] objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia”, “Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitação significativas”. “os apoios especializados podem implicar adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimento e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.”

No artigo 4º, que trata da Organização, estabelece a necessidade de incluir as adequações relativas ao ensino e aprendizagem, e reforça a indicação de envolver os alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de cada turma, grupo e da comunidade escolar. Esta avaliação, contudo, é subjetiva e cabe ao coordenador da Educação especial, em uma análise conjunta com a equipe multidisciplinar, a gestão dos tempos educativos. São eles que estabelecem os horários a serem frequentados na sala regular ou em outras atividades.

---

<sup>2</sup> Os alunos com DA, são oralizados, e/ou tem implantes cocleares. Os alunos com DV, tem baixa visão e não faz uso do Braille, apenas tipos aumentados.

Há também a indicação para que alguns alunos possam frequentar as escolas de referência para educação bilíngue de alunos surdos e para educação de alunos cegos e de baixa visão. Estas escolas apesar de serem uma opção, aos alunos com deficiência visual e auditiva, não se estabelecem em todas as cidades. Existe uma escola de referência para atender a uma região, podendo o aluno ter que se deslocar grandes distâncias se quiserem frequentar uma escola bilíngue ou de referência para cegos e baixa visão.

Neste mesmo artigo é referendado a criação de Unidades de ensino especial, mas para um público específico, alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo-cegueira congênita. Com deficiências onde o comprometimento físico, social ou comunicacional tornam-se significativos. Ter uma unidade voltada para atender a este público, pode ser um bom instrumento para uma atenção mais direta nas respostas educativas e mais específicas. O que não fica claro é o nível de envolvimento dos alunos com estas características e sua socialização com os demais alunos de turma.

Outro ponto descrito na legislação, que se refere à organização, é o programa educativo individual que se estabelece como o documento que “fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.” (03/2008). A partir da avaliação conjunta entre as pessoas envolvidas no processo educativo e, a partir das verificações de limitações e possibilidades, é criado o programa educativo individual (PEI). Este ponto na legislação ocupa um espaço bem amplo estabelecendo, o modelo, a Elaboração, a coordenação, os prazos, o acompanhamento do PEI. São deliberações bem claras do funcionamento desse programa. Estabelecendo as competências da gestão do PEI e envolvendo inclusive a família na aprovação.

O Plano Individual de Transição é estabelecido no Decreto 03/2008 como uma alternativa no caso de as necessidades educativas impedirem a aquisição de competências definidas no currículo e destina ao jovem a transição para a vida pós-escolar. Esta medida integrada à escola, deve preparar o aluno para uma atividade profissional. Gerido de forma a levar em conta as aprendizagens do período educativo e as competências individuais. Esse dispositivo pode ser um bom instrumento para que o aluno venha a ser incluído na vida social com papel definido e com sentimento de pertença ao mundo produtivo.

O Decreto 03/2008 ainda traz em seu bojo no capítulo IV as chamadas medidas educativas. Neste capítulo o texto indica a adequação do processo de ensino e aprendizagem, a adequação define e orienta: os apoios pedagógicos personalizado (identificando o professor de turma como um componente importante neste apoio), adequações curriculares individuais (oferecimento de áreas fora do currículo oficial, mas que beneficie o aprendizado global ou específico como a língua gestual e o Braille), adequações no processo de matrícula (prioridades), adequação no processo de avaliação (tipo de prova, instrumento, e as condições de avaliação), Currículo específico individual (alterações significativas no currículo comum) e tecnologias de apoio (dispositivos facilitadores da funcionalidade).

O Capítulo IV do Decreto, define pontos fundamentais para o funcionamento da educação especial, onde todos, em conjunto, podem beneficiar os alunos com necessidades especiais, tratando de garantir as possibilidades de flexibilização no currículo e na avaliação. Têm-se aí definidos, elementos cruciais na inclusão. Estabelece também responsabilidades ao professor de turma no apoio pedagógico, convocando esse a participar do processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais, não deixando as adequações apenas ao grupo da educação especial. A flexibilidade necessária que é garantida nas alterações significativas, de um grande instrumento pode se tornar uma forma de exclusão, portanto, a importância deste dispositivo deve ser gerido com muita responsabilidade para não se tornar uma brecha legal para não estabelecer conhecimentos acadêmicos diante de algumas limitações.

Estes planos individuais foram verificados nas escolas visitadas. As pastas individuais dos alunos contam com a vida acadêmica de todo o período do nível escolar. Nas fichas, após definição das disciplinas a serem acompanhadas de acordo com vários critérios, verificou-se que cada professor estabelece objetivos, conteúdos e avaliações para cada aluno, de acordo com o seu potencial. Nas fichas de avaliação existem critérios que vão além das provas e testes. Critérios como pontualidade, assiduidade e comportamento se fazem presente na avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais

Teve-se acesso também a um plano de Transição para o trabalho. Nesse documento, verificou-se em um primeiro momento a parte legal, onde é firmado uma parceria com uma empresa. Nesta parte do documento assinam o responsável pela empresa e o técnico responsável pelo acompanhamento das atividades realizadas.

Noutra parte do documento constam os horários firmados, (nos casos observados apenas uma tarde por semana), as atividades a serem desenvolvidas e avaliação (mensal). Na avaliação observada, verificou-se critérios como: pontualidade, assiduidade, respeito às regras do estabelecimento, respeito a autoridade local, bom relacionamento com os clientes, além da qualidade dos serviços específicos estabelecidos. A ficha é elaborada pela escola em colaboração com o técnico responsável nas partes mais específicas.

Na entrevista com a coordenadora de Educação Especial do agrupamento escolar investigado verificou-se que as orientações da legislação são cumpridas de forma muito semelhante ao que se propõe, apesar de algumas críticas, sobretudo ao modelo de referenciação. As críticas vêm no caráter médico biológico da referenciação, onde questões subjetivas não entram na avaliação pragmática da CIF. Mas de uma forma geral observa como positiva a documentação legal, coloca como ponto positivo a flexibilidade curricular e valoriza o plano de transição com um dispositivo importante na vida pós escola dos alunos com necessidades educativas especiais. Enfatiza também, que todo este processo pode se tornar mais eficaz quando a família tem uma participação mais efetiva em todas as etapas.

Esses elementos relacionados na entrevista e na legislação são identificados na observação da escola de 2º ciclo. Alguns alunos considerados com mais autonomia social e cognitiva tem uma relação com os serviços de apoio, menos intensiva, já alunos com “contornos muito específico” (PORTUGAL, 2008) utilizam os apoios de forma mais frequente. Na observação foi verificado que em torno de 8 a 10 alunos apresentaram maior assiduidade à sala de Educação Especial e receberam “apoios” para realizar atividades específicas, além de aulas baseadas em uma aprendizagem mais social e de autonomia do que outros conhecimentos que figuram nas bases do currículo oficial.

Esses apoios, são acompanhamentos das atividades realizadas nas salas de aula regular. A professora ajuda no entendimento e na realização das atividades nos livros e cadernos. Algumas atividades em grupo auxiliam em conhecimentos específicos de leitura, escrita, matemática, mas de forma mais abrangente. Essas atividades acontecem, sempre reconhecendo e trabalhando os limites individuais. Nos casos onde o comprometimento cognitivo é maior, os conhecimentos acadêmicos são trabalhados na sala de educação especial. As disciplinas frequentadas que fazem parte de um currículo específico são de culinária, cuidados

com a casa, como: passar, lavar, além de marcenaria, eletricidade e horta. A disciplina frequentada por todos é a de Educação Física.

Apesar de algumas vezes as atividades acontecerem em grupo, elas são individualizadas respeitando as limitações de cada aluno. Por exemplo: em uma atividade desenvolvida, o tema era segurança, alunos com menor comprometimento cognitivo buscavam notícias sobre o tema nos jornais, outro estava conhecendo os símbolos que identificassem o tema, outros escrevendo.

Em um dos momentos de observação, um aluno mostra o seu horário, que é montado individualmente, esses horários, são mantidos em pastas individuais, mas na maioria das vezes não são utilizados, pois os alunos mostram que têm os horários, memorizados. Isso se confirma, na medida em que eles demonstram segurança ao entrarem e saírem na sala, assim que toca o sinal. Quando termina o horário, foi visto que eles espontaneamente já se dirigem as salas da próxima aula ou atividade sem ajuda ou leitura do seu plano.

Vale ressaltar que além da sala de educação especial, os alunos com multideficiência tem um espaço especial. São monitorados todo o tempo que estão na escola por duas professoras que ficam em tempo integral com os alunos e ainda recebem uma ajuda em alguns turnos de outras professoras de Educação Especial. Os quatro alunos têm Paralisia Cerebral com comprometimentos cognitivos e físicos severos. Todos fazem uso de cadeiras de rodas especiais. Foi observado ainda, a necessidade do uso de fraldas e de acompanhamento nas refeições. Nenhum deles se comunica pela fala, apenas emitem sons, mas são acompanhados por uma terapeuta da fala. Nesta sala há uma variedade de materiais funcionais, além de ser recoberta de emborrachado, TV, vídeo, muitos brinquedos, é bastante colorida. Contudo, nos poucos momentos de observação não foi visto atividades sendo realizadas, sempre coincidiu com trocas de fraldas e lanche. Foi visto em um momento uma criança se deslocando de forma rudimentar pelo chão e chegando ao local desejado, mas não obteve sucesso em abrir uma gaveta. Não sei se como forma de incentivar a autonomia, o aluno não obteve ajuda para realizar a abertura da gaveta. Ou seja, o aluno não conseguiu abrir a gaveta.

Na escola de 2º ciclo a sala observada tinham dois alunos com deficiência auditiva. Verificou-se que nenhum professor ou profissional participa das aulas desses alunos. Esses alunos têm apenas poucos horários de apoio na sala de Educação Especial. Notou-se que um dos alunos, é bem relacionado com o resto da

turma. Ele é oralizado e se comunica bem com os colegas e professores. Demonstrou inclusive um certo domínio social na turma. A outra aluna não tem a mesma desenvoltura, mas pareceu bem integrada.

Apesar de não ter sido foco da observação (foi visto em alguns momentos na sala de Educação Especial e nos corredores, mas sua sala de aula não foi selecionada para observação), foi verificado que o aluno com maior comprometimento de ordem social, (algumas vezes se mostrou agressivo e não faz uso da fala), frequentava a sala de aula comum em alguns horários, ele era levado até a sala regular por uma professora de educação especial onde teria aula regular e de lá esperava sozinho por sua turma. A professora da classe comum assumia daí a atenção ao aluno.

Na escola de 1º ciclo não existe a sala de Educação Especial, e os alunos recebem o apoio na sala comum. Foi visto na sala regular professores de educação especial, professor de apoio educativo e terapeuta da fala. Os professores de educação especial ajudam em seus turnos com as necessidades educativas especiais, quase sempre ao lado dos alunos. Fato ocorrido em um momento de avaliação, onde a professora lia junto com um aluno os enunciados da avaliação, auxiliava no entendimento e por vezes aumentava os níveis de ajuda, caso fosse necessário, até o fim da avaliação.

O outro aluno com necessidades educativas especiais foi auxiliado diretamente na leitura e no entendimento das questões pelo professor regular. Outras vezes ficam à distância, observando a necessidade de uma intervenção. Como foi visto em relação a terapeuta da fala, que só encostou na aluna com dificuldades de fala, quando esta foi solicitada a fazer uma leitura em voz alta para a turma.

Em uma das salas observadas a professora de Educação Especial interage diversas vezes com outros alunos que não tem necessidades especiais, em um momento inclusive assumiu parte do trabalho da professora regular, ao apresentar uma atividade com “digitação” de letras na linguagem gestual. Em outros momentos fez atividades em conjunto com as alunas com necessidades especiais, mas sempre sendo solicitada por outros alunos da turma. Verificando assim, que neste caso especial, a professora não é vista apenas com exclusividade da educação especial, mas alguém que faz parte do contexto.



Baseado em leituras e observações pode-se perceber que existem algumas semelhanças. Tanto a legislação Brasileira quanto a Portuguesa deixa bem claro o alinhamento a uma proposta inclusiva de educação. Tratam do tema apontando a necessidade de uma educação para todos, como uma premissa democrática, e não como uma concessão assistencialista.

As propostas legais dos dois países afirmam que o aluno com necessidades educativas especiais devem estar em uma escola regular, junto com os seus pares e com oportunidade igual para poder desfrutar de uma educação de qualidade, valorizando os conhecimentos acadêmicos e sociais.

A sala de recursos multifuncionais no Brasil tem aspectos semelhantes as salas de apoio de educação especial em Portugal. Funciona como uma base onde especialistas em educação especial oferecem um apoio pedagógico para os alunos e estabelecem diálogos com aos professores da turma regular. Ajudam tanto no melhor entendimento do conhecimento, quanto a elaboração de materiais e estratégias para um melhor andamento na sala regular.

Apesar de semelhanças em alguns aspectos, pode-se observar algumas diferenças. Detecta-se inicialmente uma diferença básica nas duas estruturas temporais da escola. Em Portugal a escola em geral funciona em tempo integral e o tempo pedagógico da escola portuguesa dedicado a educação especial esta no bojo do tempo escolar regular. Na escola Brasileira o aluno que necessita de um apoio pedagógico da educação especial, precisa ir para a escola que estuda, ou outra da região que possua a Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto ao que frequenta a escola regular para ter orientação com uma especialista.

Outro ponto que em princípio é igual, que é o dispositivo da flexibilidade curricular, em Portugal verifica uma definição bem organizada de como poderá ocorrer esta flexibilização. O Plano individual de trabalho mostra-se uma sistematização bem organizada para estabelecer um currículo, mais ou menos restritivo, abalizados por uma equipe multidisciplinar e com constantes avaliações.

O ponto da equipe de trabalho também goza de diferenças significativas. No Brasil a escolha para ser um professor que apoia a Sala de recursos multifuncionais, nem sempre obedece a um critério de qualificação específica para educação especial. É muito recente no Brasil a formação continuada de professores em educação especial. As especializações normalmente são de 1 ano e mais generalistas. Em Portugal verificamos uma especialização mais específica e com

tempo pedagógico maior (2 anos). Além da necessidade de um mestrado para exercer o papel docente. O que não é uma necessidade e muito menos uma realidade nas escolas brasileiras.

Apesar da pesquisa de campo não ter abrangido as escolas de referência<sup>3</sup>, está também é uma diferença. No Brasil, não há formalmente uma escola de referência. As escolas que funcionavam como Escolas Especiais, passaram a funcionar apenas como instituições de apoio pedagógico e não mais poderiam ser formalizadas com instituições de ensino regular. Apesar de alguns professores migrarem para a educação regular, sobretudo nas salas de recursos multifuncionais, não existe a estrutura de uma escola de referência nos moldes Portugueses.

*Algo não muito animador chamou atenção tanto nas escolas brasileiras como nas escolas portuguesas, ainda existe uma resistência por parte de alguns professores em aceitar a proposta inclusiva. Apesar da observação não gerar dados muito conclusivos, isso foi claro nas conversas com as professoras, arrisca-se a dizer que nem todos os professores estão muito confortáveis com a tarefa de ter em suas turmas alunos com NEE e não estabelecem uma relação muito próxima com o serviço de educação especial.*

*Este relato não tem a pretensão de encerrar as análises e discussões a respeito da educação especial, este estudo apenas traz mais uma contribuição para uma leitura de realidades diferentes, não com a intenção de julgar ou estabelecer um modelo, mesmo porque, apesar do passado histórico que unem essas duas nações, existem diferenças abissais que tornariam a importação de um modelo, um grande fracasso. Acredita-se, entretanto, que são nestes diálogos que se podem construir novos conhecimentos e gerar contribuições para fortalecer a perspectiva de uma mudança. Sempre na busca de uma educação de qualidade, democrática e que os alunos com necessidades educativas especiais possam se sentir preparados e acolhidos na escola que é para todos.*

Apesar das diversas análises das políticas que tange as pessoas com deficiência sofrerem críticas, essas experiências podem e devem ser observadas

---

<sup>3</sup> As escolas de referência são escolas para educação bilíngue de alunos surdos e para educação de alunos cegos e de baixa visão. Nestas escolas os alunos assistem aulas em turmas exclusivas para surdos com intérpretes e cegos ou deficientes visuais com aulas com materiais e metodologias específicos. No caso da escola de educação bilíngüe os pais optam por uma educação apenas em linguagem de sinais ou a LGP e oralismo. Há também unidades de ensino especial, mas para um público específico, alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo-cegueira congênita.

para que a política local possa usufruir das experiências consideradas válidas, mas com um cuidado de não apenas importar propostas, mas poder avaliar suas viabilidades e especificidades para garantir uma política abrangente e eficiente as pessoas com deficiência para que as oportunidades de uma educação de qualidade sejam garantidas.

Da política pública nacional ou europeia observa-se a tendência ao investimento em programas e ações que incentivem uma mudança do paradigma médico-terapêutico e preparatório para uma educação especial na perspectiva inclusiva, tendo o AEE como um suporte importante e necessário para uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Percebe-se que a educação para as pessoas com deficiência foi anulada por um longo período, a não ser por experiências de iniciativas individuais como a do monge beneditino Pedro Ponce, a quem coube o papel de estrear a educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas. Iniciada em 1541, na Espanha (BUENO, 1993), até aquele século, as pessoas com deficiência eram encaminhadas aos asilos. Com o tempo, a educação especial se institucionaliza e passa a ser marcada pelo surgimento de instituições públicas.

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão de oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, ele respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social [...] (BUENO, 1993, p.64).

A expansão da educação especial, no decorrer do Séc. XX, toma proporções cada vez maiores, encaminhando-se no sentido de sua institucionalização, como subsistema significativo dentro do sistema educacional. A exclusão da pessoa com deficiência sempre foi reforçada por noções de incapacidade. Nesse sentido, as experiências isoladas foram importantes para revelar as capacidades e justificar políticas mais abrangentes de inserção. Na década de 1950 mesmo com o tema da educação especial pouco propagada nas discussões sobre educação, mesmo não sendo uma política pública específica, a qualificação de professores especializados já aparece em uma iniciativa legal, apesar de ter uma perspectiva populista por traz da proposta.

Foi somente em 1954 que Getúlio Vargas oficializou a necessidade de profissionais especializados na educação do deficiente, no contexto de uma política populista, onde a dialética concessão/conquista de direitos e a manutenção da ordem social caminhavam juntas. [...] Até o momento observou-se que as ações na área da educação para a pessoa com deficiência não tinham caráter de política pública (MELO, 2010, p.935).

O caráter de política pública vem aparecendo mais adiante a partir de pressões sociais, acadêmicas, nacionais e internacionais. A tentativa de mudança de paradigma dominante para além do medico terapêutico, de reabilitação vai sendo substituído pelo modelo de preparação até a década de 1990. O recurso utilizado

era o de adaptação e posteriormente era feita a inserção na sociedade, era o treinamento em classes especiais. Ferreira e Guimarães comentam esse sistema vigente até o início dos anos 2000:

A situação atual do atendimento às necessidades escolares é cunhada pelo paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo, extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática profissionais que atuam no ensino especial. A diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais (2003, p.108).

A história de exclusão das pessoas com deficiência ganhou contornos mais otimistas com a intensificação de uma legislação cada vez mais inclusivistas. Contudo, segundo Beyer (2009), houve uma “inversão de fatores”, apesar de a legislação ascender para o paradigma inclusivo, as escolas e os sistemas educacionais não conseguiram realizar suas experiências de inclusão escolar, a história legislativa antecedeu a inclusão.

Na década de 1960, discussões colocam que a prática de exclusão escolar deveria ser intolerável, criando uma base moral para a integração escolar, onde o aluno com deficiência poderia ter um ambiente mais desafiador, vivendo em contextos mais normalizantes.

Além destes fatores sociais, somam-se a ideologia integradora os fatores econômicos para impulsionar mudanças legais. A integração dos alunos com deficiência no ensino regular representaria uma economia para o governo que sustentava em parte as escolas especiais (MENDES, 2006).

A partir da década de 1970, houve uma mudança, e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial. Epstein (1982), ao estudar os meios e as metas sobre o princípio de normalização, concluiu que havia consenso geral sobre o princípio em si, mas também desacordo em relação aos meios de operacionalizá-lo.

Apesar da maior parte da sociedade civil ter minimamente entendido o discurso dos deveres de implementação de uma escola para todos no sistema educativo regular, só aos poucos a inserção foi sendo substituída pela inclusão.

Sob a ótica de que tinham direito a uma educação, mas que ainda não estavam preparados para ingressar no ensino regular, as Instituições Especiais passaram a ter um papel importante nesta preparação. Contudo, ao adentrar na escola regular as pessoas com deficiência não asseguravam necessariamente sua

participação nas atividades e na vida escolar, assim como não haviam garantias para suas aprendizagem em condições de igualdade (FERREIRA; MARTINS, 2007).

Segundo Kassar (2011) o governo passa a dividir a responsabilidade da Educação Especial,

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira.

Mesmo quando a legislação já apontava para um ambiente menos restritivo, houve um crescimento de matrículas em escolas especiais. “Percebe-se também a expressiva e até crescente participação das escolas especiais privadas no total de matrículas: na média da década de 1980, 42%; na média dos levantamentos realizados na década de 1990, 48%” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.26). O aumento da matrícula faz refletir que os pais passam a ver uma possibilidade de estudos para os seus filhos, contudo ainda pairava a idéia de que começar em escolas especiais parecia ser o caminho natural para a inserção.

A maioria das pessoas que milita nas lutas das pessoas com deficiência acreditam que a escola especial, apesar de ter cumprido um papel histórico importante no projeto de inclusão das Pessoas com deficiência, ela é uma forma superada e segregativa que precisa ser extinta, mas isso não é muito claro para o resto da sociedade. Ainda hoje a ideia de ter classes especiais sofre uma influência daquele momento histórico (século XX) que compreendia a deficiência como um problema da “pessoa”, da família, e o máximo que a sociedade deveria exigir era um tratamento especializado na tentativa da cura.

O início da obrigatoriedade e da conseqüente expansão da escolarização básica levou a um considerável aumento dos alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regulares. Surgiu uma divisão no ensino, criando uma pedagogia diferenciada: uma educação especial institucionalizada, baseada na capacidade intelectual, diagnosticada por meio do quociente intelectual e de testes psicológicos. Como decorrência, multiplicaram-se as classes especiais que se diferenciam em etiologias: para cegos, surdos, pessoas com deficiência mentais e outros casos. Constituíram, assim, subsistemas da educação geral (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.94).

As instituições especiais, baseadas nas políticas integralistas, ou seja que tinham o papel de preparação para a inserção social, passaram em alguns momentos a serem vistas como vilãs. Apesar de ser uma conquista naquele momento histórico, um espaço para oferecer uma educação as pessoas com deficiência, antes alijado da educação formal, paradoxalmente tornou-se um espaço de segregação para uma parcela de alunos que não se enquadravam a norma e poderiam interferir na produção e organização social.

As críticas a integração ainda tem outros meandros, para Rodriguez (2006) a inclusão não foi uma consequência do paradigma de integração:

Em primeiro lugar a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da Integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. [...] Em segundo lugar, a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. [...] A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência e nesse aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva. Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, quando se fala de escola Integrativa trata-se de uma escola que em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial.

Apesar de lúcida a leitura de Rodriguez, alguns pontos precisam ser analisados como a questão da oportunidade histórica. Essas experiências da Escola Especial, pautadas em um sistema que hoje chamamos de segregação, foi uma alternativa, a criação das instituições especiais, germinadas pelos motivos certos ou equivocados tiveram um função histórica. Ao retirar as explicações teológicas da deficiência e estabelecer parâmetros de cientificidade para o tratamento e educação das pessoas com deficiência, fez a sociedade repensar as possibilidades de uma pessoa com deficiência aprender. Mostrou que com material, professores e metodologia adequadas o aluno poderia aprender.

Elevar a categoria das pessoas com deficiência de um ser ignorado a “doente”, apesar de chocante, e com estas palavras pode até parecer uma ironia, mas não é, deve ser visto como uma evolução se considerarmos os aspectos relativos à temporalidade e a contextualização dos pensamentos. “Durante um longo período havia a tendência de julgar que as demandas das pessoas com

necessidades educacionais especiais só poderiam se atendidas em instituições especializadas” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p.15).

A ideia de que as pessoas deveriam ser “consertadas” (a chamada reabilitação) ajudou em muito na área médica e a produção de tratamentos medicamentosos, cirurgias e implementos de tecnologias, mas mantinha intactas alguns procedimentos escolares. “A integração escolar tinha por pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola [...]” (MENDES, 2002, p.64).

Por caminhos contraditórios, pode-se pensar que a “reabilitação” ajudou a inclusão escolar, afinal mesmo que segregados, a ideia de ser “educável” transformou a perspectiva de uma educação possível. Apesar de cometer equívocos em sua concepção, mostrou a possibilidade de uma pessoa com deficiência se beneficiar de um ensino regular. A Educação em escola especial “[...] passou a existir, porque o sistema escolar vigente era incompleto” (BEYER, 2005, p.15).

Outro ponto importante a respeito da escola especial a se considerar é a experiência profissional produzida pelas instituições especializadas. Sabe-se que algumas instituições não produziam o que podemos chamar de um processo educativo formal. Contudo, esses profissionais passaram a ser mais um grupo da sociedade que entrou em contato com as pessoas com deficiência (Pc/D), o que até então era exclusivo da família. O fato de conhecer esse “universo paralelo” deu a uma geração de professores o poder de vivenciar experiências de conhecimento concreto sobre a pessoa com deficiência.

Essas experiências acumuladas na Instituição Especial tem se tornado de suma importância para a formação de professores especialistas hoje necessários nesse processo de inclusão total (onde todos os alunos com qualquer deficiência tenha garantido desde o início infantil uma educação regular de qualidade).

Esses profissionais que se especializaram na prática, ao lidar com o diferente, aprenderam a ensinar, a dialogar, a se comunicar com as pessoas com as mais diferentes limitações, foram capazes de respeitar e se afeiçoar as pessoas com deficiência, abriram caminhos para inserção que hoje desemboca na inclusão. Muitos começaram sem o menor entendimento da área, apenas foram “jogados” nas instituições, mas muitas vezes com sensibilidade, muito da falta de qualificação foi superada. Esses “mestres” da educação especial se tornaram uma peça chave na inclusão.



Municípios que contavam com uma rede de educação especializada, por terem profissionais especializados podem ter tido um benefício em uma transição mais eficaz para a inclusão. O arcabouço teórico, experimental, social, vem a ser um conhecimento necessário para pretensões de inclusão. Afinal, as escolas comuns têm aprendido muito recentemente a ensinar as pessoas com percepções visuais, auditivas e táteis diferentes, atividades já feitas com alguma desenvoltura pelos especialistas. A inclusão como um fenômeno novo, ainda causa certo estranhamento aos professores do ensino regular.

Portanto, a instituição especial e sua contribuição histórica, pode ser vista como um espaço complementar a educação regular, ser vista como uma colaboradora e não como um ambiente indesejado. Apesar da política de inclusão já estar se delineando no país há mais de 20 anos, as escolas regulares ainda têm muito a aprender com as escolas especiais.

Deixando bem claro que, quando se diz aprender, está-se falando a respeito dos anos de contato direto com pessoas com deficiência, o que concedeu as estas instituições um acúmulo de experiência a respeito dos problemas, as expectativas pessoais e familiares, as carências sociais, afetivas e econômicas, experimentação pedagógica, produção de material adaptado, etc. Isto fica latente quando vemos uma resistência de grupos organizados (principalmente de surdos) que preferem manter a educação especial como uma opção de escola oficial, e não como complementar as escolas regulares (PERLIN, 1998; QUADROS, 1997).

Outros autores falam ainda da imposição de uma cultura única da escola regular, da perda da identidade.

A história da educação especial evidencia suas transformações. De práticas de extermínio, que tornavam nada os portadores de deficiência, passamos ao tudo, proposto pelas atuais concepções radicalizadas de inclusão. [...] Tencionar o discurso da inclusão objetiva opô-lo a outros enunciados, para que não se corra o risco de se preservar apenas a retórica, a afirmação ingênua de que estamos no início de um novo processo. A discussão e avaliação dos efeitos da implementação de novas políticas, que reconhecem os direitos de grupos historicamente excluídos, constitui um importante passo para enfrentamento de práticas excludentes possibilitando (re) pensar a educação enquanto instituição social contraditória, a quem são suscitadas respostas às demandas pela transformação social, assim como (re) avaliar a constituição de práticas e o lugar de tudo ou nada que podem legar ao público que se destinam (MACHADO; PAN, 2012, p.291).

Essas diferentes visões, de que a inclusão nos moldes propostos eram falhas, formaram uma força influente nas recentes legislação nacional, o Decreto legislativo

nº 186, de 09 de julho de 2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Quando estavam se acomodando os resultados do Decreto nº 186/2008 (que mantinha na íntegra os termos da Convenção), o Decreto nº 6949/2009 (que promulga a Convenção) e o Decreto 6571, esse último a presidente Dilma Rousseff revoga-o e estabelece como política pública de educação inclusiva o Decreto nº 7611/2011. O Decreto foi para algumas pessoas da área como “um balde de água fria” na inclusão total. Muitas manifestações se seguiram a publicação do referido Decreto.

Poucos se revelaram a favor do atual Decreto como grupo “Meu Canto” (2011) que afirma: “[...] não existe mais obrigatoriedade de matrícula da criança em escola com AEE. Agora, as escolas bilíngues e as classes bilíngues serão mantidas. [...] Vitória de toda a comunidade surda, e da comunidade educacional ouvinte”. O que parece ser uma vitória para um grupo é relatado como um retrocesso por outros.

A redação do site “inclusão já” expressa que, o texto por eles publicado, tem por objetivo “esclarecer a população sobre uma manobra política inescrupulosa que aconteceu em Brasília na última semana e que culminou com uma tentativa de golpe nas políticas públicas de educação inclusiva no país” e diz:

Dessa forma, o novo Decreto permite que escolas especiais ofereçam Educação, ou seja, que sejam espaços segregados de escolarização regulamentados por lei. Isso significa que elas poderão substituir a escolarização em classe comuns de escolas regulares, fato já superado no nosso país. [...] a força motriz da inclusão (a dupla matrícula no Fundeb) tornou-se, agora, a força motriz da exclusão (2011).

Outras manifestações como a de Meire Cavalcante<sup>4</sup> (2011) expressa,

Pois bem, o novo Decreto AVALIZA escolas especiais como escolas que oferecem ESCOLARIZAÇÃO, ou seja, elas substituem a escola comum. Vejam que lindo. Pelo novo Decreto, escolas especiais vão poder receber DUPLA financiamento (pela matrícula da criança na escola + matrícula pelo AEE). É o financiamento público, DE NOVO, da exclusão dos brasileiros com deficiência. Um horror. Voltamos à década de 60! [...] Alguns podem até resistir no começo, mas é mais fácil depositar as crianças e terceirizar sua educação”.

---

<sup>4</sup> Meire Cavalcante é mestre em educação, membro do Leped e atua na OSCIP Mais Diferenças. Coordenadora da Região Sudeste do Fórum Nacional de Educação Inclusiva.

Essas palavras fortes foram ecoadas em diversos blogs, sites, listas, sites de relacionamento, etc. Há ainda quem saia dos extremos e faça uma leitura diferente das leis. Carvalho (2011), em sua interpretação, coloca que o Decreto 7611 ainda mantém o AEE de forma complementar, apesar de não constar com todas as letras. A autora vê benefícios no texto.

Observe-se que é uma conquista o reconhecimento de que o trabalho nas salas de recursos multifuncionais é apoio permanente, mas limitado, seja no tempo de permanência do aluno em atendimento, seja em sua frequência, geralmente duas ou três vezes por semana.

Carvalho (2011), ao longo do texto, avalia os artigos do Decreto 7611/11 de forma a afirmar que a atual legislação não inviabiliza o princípio da Educação Inclusiva. São argumentos abalizados, mas para os defensores da educação inclusiva que conhecendo as diversas façanhas de desrespeito as leis e políticas públicas em geral, acredita que o texto deixa lacunas que pode gerar distorções na política de inclusão que defende o governo.

Talvez esse Decreto tenha colocado o governo “em cima do muro”, visto que essa é uma decisão difícil, excluir de vez qualquer turma de classe especial (em escola regular ou especial). Sabe-se que a posição de grupos de surdos tem um argumento importante, o qual se afirma que: a melhor escola inclusiva, não dará conta de contemplar a cultura surda.

Essa afirmação tem um fundo de verdade, pois para o surdo usuário de LIBRAS, só o fato de ter o português como segunda língua, o deixa em desvantagem sobre qualquer outro aluno, porém os surdos não são os únicos que tem uma língua e cultura diferente no Brasil.

O Brasil uma nação vasta de território e cultura, é preciso entender que uma política nacional pode sofrer críticas, mesmo porque a política em construção e em ação faz parte de uma disputa de poder. Portanto, de forma democrática, o respeito à diferença deve ser mantido. Justificar uma segregação em nome da diferença parece um discurso confuso, visto que a sociedade é uma só. Mas a complexidade de uma cultura, como a surda, dá espaço para várias leituras, e a escolarização desta comunidade necessita de uma discussão ampla, sobretudo nos modelos atuais de escola.

Vale destacar a importância da análise das diferentes formas de trabalho executadas na escola, como constitutivas de um projeto que parece depender cada vez menos da excelência das ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na negociação, explicação, cooperação e animação. As culturas escolares, ao se basearem em uma organização pedagógico-administrativa rígida e em grupos definidos hierarquicamente, orientados para os fins funcionais da educação, apresentam dificuldades em se adaptar as circunstâncias inesperadas. De uma maneira geral, fazem avançar a prática seletiva que identifica a dificuldade no nível individual (SILVA, 2008, p.76).

Segundo Beyer (2005), o longo período de segregação escolar estabeleceu uma cultura de que só as escolas especiais e os professores especiais poderiam educar os alunos com deficiências, o que para ele é um erro, acreditar que as escolas especiais devem ter o monopólio pedagógico com estes alunos e que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles

A luta que ainda não foi vencida, foi a luta da qualidade na educação. Quando pudermos dizer que uma escola está oferecendo oportunidade de aprendizado de qualidade para a diversidade. Seja ela étnica, respeitando costumes, crenças, seja ela religiosa, rechaçando a intolerância, seja ela de gênero, onde todos possam expressar sem medo suas orientações sexuais. Temos também a questão da pessoa com deficiência, que em sua diversidade de manifestações possam ter na escola um currículo adequado, técnicas pedagógicas modernas, materiais adaptados, e todo o arcabouço teórico produzido para ensinar as minorias da sociedade.

Muitas mudanças de concepção de educação precisam ser repensadas e planejadas. Mas para além dos problemas pedagógicos existem outros problemas de ordem estrutural e atitudinal que também precisam ser observados. Tornar uma escola inclusiva, passa também por fatores relativos a acessibilidade.

### 3.1 UMA ESCOLA ACESSÍVEL: Para além das barreiras arquitetônicas

As políticas públicas com disposições sobre a educação de pessoas com deficiência se tornam um grande instrumento de valorização social da inclusão e suas medidas, um estímulo a ações que tornem a vida e a escola mais acessível a pessoa com deficiência. Uma escola que se pretende inclusiva deve ser acessível, mas é preciso se desfazer de velhos conceitos de acessibilidade.

A acessibilidade, entendida mais recentemente com uma visão ampliada, vai além das questões relativas à arquitetura. Segundo Sasaki (2004) o termo vem sendo utilizado desde a década de 40 para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência, inicialmente nas questões relativas à reabilitação física e profissional, mas recentemente está sendo expandida.

Ter acesso não significa hoje, com novos rumos da inclusão, apenas incluir rampas no plano arquitetônico das cidades e prédios públicos, mas sim, estabelecer uma nova ordem, onde todas as possibilidades de interação com o meio social sejam garantidas. Para falar de inclusão escolar é preciso falar também de acessibilidade, já que instituir apenas ações isoladas na escola, como se fosse um espaço independente da sociedade, torna ineficaz o processo de inclusão.

O aluno até chegar na escola necessita de ruas acessíveis, transporte público adaptado, pessoas que possam saber lidar com a diferença com as atitudes e gestos colaborativos, entre outros pontos que funcionam como um todo na inclusão social pretendida.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no seu Art. 8º define: para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: 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 portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

Sasaki (2004) estabelece ainda que o conceito de acessibilidade se divide em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A Escola para se estabelecer como inclusiva deve se beneficiar de todas essas dimensões, assim como toda a sociedade.

A percepção de acessibilidade só fica completa quando há o estabelecimento de uma equiparação de oportunidade. A pessoa com deficiência deve ter a seu alcance produtos, serviços e estruturas que proporcionem um ambiente acolhedor e que permita autonomia, sem o constrangimento de ter negados seus direitos, por falta de uma preparação.

A acessibilidade na Educação deve estar sincronizada com os valores sociais, pedagógicos e tecnológicos da sociedade contemporânea. Estabelecer novos conteúdos ou novos instrumentos, sem mudar a perspectiva de escola, pouco pode

ajudar em uma verdadeira proposta que recusa a exclusão. Para uma educação dos novos tempos é preciso estar atento a esta sociedade da informação, que como afirma Sacristan (2007) é uma expressão polivalente e contraditória. Ele continua sua leitura e diz:

Entendemos que, como pessoas interessadas na educação, devemos informar melhor sobre o que é essa forma de sociedade da informação, para ver mais exatamente como afeta nossas inquietudes para que o tema não converta, simplesmente, em mais um tópico de atualidade que satisfaça o vazio dos discursos- agora empobrecidos – sobre até onde acreditamos que deve ir a Educação (SACRISTÁN, 2007, p.42).

Para não incorrer no discurso falacioso de acessibilidade, a escola precisa estabelecer um projeto que sistematize ações, que efetivem as metas de uma visão atual e fortalecida por políticas públicas de sustentação dessa proposta. Identificar fatores que possam promover e sustentar a acessibilidade atitudinal, comunicacional, metodológica na escola e fora dela são fundamentais.

Depende, contudo de investimento em tecnologia, novas formas de informação e colaboração, tudo isso compreendendo como a sociedade atual esta se forjando, podendo favorecer acesso e permanência na busca de uma educação inclusiva além da escolar.

É preciso compreender, porém, que quando se fala educação inclusiva, fala-se em educação além da escolar, ou seja, não se cogita só de ensino, mas de apoios e suportes, de trabalhos em equipe e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática. Criar uma escola compreensiva supõe, dentre outras coisas, contar com equipes multiprofissionais dentro de “um projeto global que seja capaz de estabelecer relações dinâmicas de coordenação planejamento e apoio” (CARNEIRO, 2007, p.67).

Essas mudanças para uma escola compreensiva parece estar se estabelecendo, mas precisou traçar um processo árduo. Para que muitas crianças hoje possam ter o direito a uma escola inclusiva, muito se passou até que esse direito fosse possível. A história da educação da pessoa com deficiência dentro e fora da escola e repleto de exclusão, com atitudes nada compreensivas.

### 3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): Breve análise da política de educação inclusiva

A educação inclusiva é uma proposta de dimensões alargadas que pressupõe uma mudança no entendimento das responsabilidades de ver e tratar os excluídos. É proposto um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2002, p.61).

A inclusão no sistema educacional implica em uma reforma radical nas escolas no que se refere a currículo, avaliação, pedagogia e todas as formas educacionais e sociais oferecidas pelas escolas. Baseia-se em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade, que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p.34).

O que se constata é que o educador, mesmo quando entende o seu papel na política de inclusão, sempre recai nos problemas de qualificação para exercer o seu papel, pois, na sua formação, não existe uma preocupação em discutir mais profundamente possibilidade de intervenção pedagógica com o paradigma da inclusão.

Essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental – têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humanas (MOREIRA, 2001, p.84).

Não se pode substituir um paradigma por outro, uma hegemonia por outra, uma meta-identidade por outra, sob pena de se permanecer na mesma estrutura de funcionamento. As resistências têm lutado para a mudança de valores que são refletidos nos campos de socialização como a escola, onde a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença, no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida (BOURDIEU, 1998).

Portanto, a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro implica em enfrentar a problemática da inclusão/exclusão e romper com um silêncio instaurado historicamente sobre temas relativos à educação de “alunos com deficiência”, na formação inicial dos docentes do ensino regular. Esse silêncio pode dar lugar à reprodução de concepções e atitudes sociais de marginalização e segregação no tratamento dado aos “alunos com deficiência” (SANTOS, 2002, p.37).

Com essa formação geral comprometida é importante utilizar todo o arcabouço vivencial das instituições e professores de ensino especial na otimização da inclusão total.

A implementação da educação inclusiva requer a superação dessa dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização (PAULON, 2005, p.20).

A Educação para pessoas com deficiência ao longo de sua existência desde o séc. XV até a década de 1990, seja ela como experiências individuais e filantrópicas ou oficiais governamentais, sempre, ou quase sempre, foi organizada de forma paralela a educação comum. Neste período, a busca era pela possibilidade de Educação. Com as mudanças de paradigmas da Educação foi que tomou mais força a idéia de uma educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2005, p.25):

A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíramos nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo medico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Todas essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência sob qualquer pretexto ou alegação. Neste novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiências bastante significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e mais os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade.

A legislação foi sendo forjada na tentativa de acompanhar esta mudança de entendimento a respeito da Educação Especial, deixando cada vez mais clara a tendência por um Atendimento Educacional Especializado dentro de um contexto da



escola comum. Incentivando que este atendimento fosse feito preferencialmente na rede. Ao longo de mais de duas décadas após a LDB, ainda foi comum a Educação Especial com um subsistema a parte da Escola comum, até finalmente em 2008 com um ajuste a política de Educação Especial, optando por um sistema menos segregativo e remodelando a idéia deste Atendimento Educacional Especial em observância aos objetivos da Escola comum. Mais do que isso nasce uma perspectiva de introduzir nos espaços escolares o AEE, não só do ponto de vista do planejamento conjunto, mas objetivamente nas estruturas físicas das escolas.

### 3.3 AEE: Organização e operacionalização do apoio ao ensino regular

Para superar a concepção de Educação Especial como substitutiva e se realinhar as novas políticas de Educação Inclusiva, entre em voga o Atendimento Educacional Especializado complementar.

O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) inicia na política pública a partir da Constituição de 1988 no artigo 208. Este termo teve que ser entendido e assimilado, pois muitas vezes foi usado em semelhança a Educação Especial. Então o termo vem sendo construído no processo histórico de produção dos sentidos (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Assim, a novidade do termo AEE na CF 1988 parece ter sido uma tentativa de substituir o termo “educação especial”, possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comum e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época. Portanto, o “atendimento educacional especializado” pareceu ser aquilo que a “educação especial” não era, logo, eram antônimos (MENDES, MALHEIRO, 2012, p.351).

Ainda segundo Mendes e Malheiros (2012), o termo especializado daria ao aluno na classe comum o direito a um tratamento diferenciado, na tentativa de oferecer condições iguais, equiparando as oportunidades de acesso ao currículo comum. Contudo, na LDB, os termos “educação especial”, “atendimento educacional especializado” e “serviços de apoio especializado”, ainda não tinham sido devidamente diferenciados.

Hoje tem se buscado o entendimento que Educação Especial é a modalidade de ensino que atende pessoas com necessidades educacionais especiais. O AEE então seria o serviço oferecido por essa modalidade de ensino. Em 2003, com a

radicalização da política de inclusão escolar, isso se reflete na alteração mais nítida entre conceito de AEE e de Educação Especial.

O AEE é um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. (SEESP/MEC, 2008). Na resolução 04/2009 art. 2º, estabelece que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE apóia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, disponibilizando o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização, oferece Tecnologia Assistiva – TA adequada e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos. Oportuniza ainda o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades).

Alves e Duarte (2011) acreditam que o governo deixa claro quem deve ser atendido pelo AEE, mas para os autores poderiam ser mais aberto o leque de oferta, dizem:

[...] o foco da educação especial no processo inclusivo apenas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b) pode impedir a visão completa pelo professor das necessidades e limitações dos demais alunos, já que esse fica preso aos rótulos estabelecidos pela política educacional adotada atualmente (p.216).

Apesar de entender a preocupação dos rótulos analisadas pelos autores Alves e Duarte, e vê pertinência a idéia de que rotular quem será atendido no AEE pode causar um tipo de marginalização da pessoa com deficiência, TGDH e com altas habilidades, acredita-se que o foco pode ajudar mais do que atrapalhar.

Outra crítica é a respeito do tempo e da cultura escolar, para Silva (2008) o tempo e os espaços estabelecidos estão relacionados a ordem curricular em vigor e o processo de legitimação do currículo e das formas do educar da escola. Diz ainda:

A cultura escolar parece construir, sobre as condições concretas da organização da escola inclusiva variantes no entendimento da organização do tempo e do espaço, com regras mais ou menos oscilantes, com ocupações do espaço mais ou menos estáveis, com uma maior ou menor

dependência do relógio na medição do tempo. Nesse sentido, inscrita nas relações entre as salas de recursos e as salas comuns, gera atitudes, perante a escolarização dos alunos com necessidades especiais e a dos alunos comuns, por vezes alimentadas pelos conflitos ideológicos na fundamentação do currículo (SILVA, 2008, p.85).

Silva (2008) entende que a forma de pensar o AEE nos moldes atuais é na verdade um arranjo que esse modelo de escola velho projetou, onde o tempo pedagógico e o espaço são diferentes nos alunos com e sem deficiência. Contudo, a proposta de AEE em tempo pedagógico diferente tem sido a forma de operacionalizar uma relação entre o professor especialista e o do ensino comum.

Parece que ao definir o atendimento no turno oposto, pontua o AEE fora do horário escolar para que não se caracterize como educação curricular. Isto acontece para que as SRM e as instituições especializadas não caracterize-se por ter um papel de formação, mas de apoio. Mas, vale refletir, que esse modelo de ensino arcaico, com currículos, tempo e espaços educacionais rígidos, fazem com que gere essa formatação, bem definida, mas nem sempre eficiente.

Para Miranda (2011):

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento (p.98).

Uma escola mais moderna poderia redimensionar os espaços e currículos de forma a ficar mais inclusivo para todos, mas o “encaixotamento” de conhecimentos, elevam ainda mais a dificuldade de flexibilidade e desconsideram uma perspectiva de aprendizado com tempo e espaço relativos.

Além do tempo estabelecido na organização curricular, junta-se a esta dificuldade a qualificação do educador da classe comum. De alguma maneira ainda são frutos de uma formação técnica, que pouco valoriza a diferença. As formações experimentadas pouco levam em conta as experiências vividas dos alunos, entram em contato com metodologias com pouco uso de experimentação prática, diante disso, muitos professores acabam por reproduzir esses modelos ascéticos de aula.

Esse modelo pode comprometer o processo inclusivo, visto que, as atribuições de um professor vem se modificando. Segundo Oliveira:

Aos professores é atribuído, portanto, importante papel na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Daqui decorre que, na perspectiva atual da educação, o professor será um elemento muito importante no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, em particular, por todas as diferenças acrescidas às já existentes (2008, p.170).

No AEE, na tentativa de garantir a efetivação dos objetivos, deve contar com o entendimento de seus papéis, tanto o professor da sala comum, quanto o especialista. Não só entender o papel, mas estar preparado para atender a essas necessidades de colaboração. E a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada precisam caminhar como propostas que possam convergir para um entendimento de uma educação para todos. Então:

Nesta perspectiva, pensar o sentido inclusivo em formação de professor é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras (LIMA, 2011, p.74-75).

O professor da classe regular, na sua formação, já deve compreender estratégias, técnicas, de uma forma geral, todo o manejo pedagógico para o aprendizado, considerando inclusive as diferenças. O professor deve estar apto a fazer ajustes e adaptações curriculares. Segundo Correia (2008):

[...] as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se em seguida os ajustamentos e/ou adaptações e lançando mão os recursos e dos serviços que se revelem necessários (p.108).

O entendimento é de que adaptações curriculares sejam pensadas e realizadas, para que o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais se inicie na sala de aula. “[...] não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destes alunos sem que as escolas interiorizem bem o modelo e o processo [...]” (CORREIA, 2008, p.108).

A escola atenta a diversidade, ao estabelecer em seu projeto pedagógico, deve dar pistas sobre, que aluno pretende formar, quais os conhecimentos imprescindíveis, deixar aberto as possibilidades de adequações curriculares. É preciso conhecer o currículo pois, para promover uma adaptação curricular “precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos

previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma” (PIMENTEL, 2012, p.142).

A pessoa que efetivamente transforma este modelo em ação são os professores, os quais, nem sempre tem uma formação adequada para assimilar e apreender a questão das adaptações curriculares.

A formação inicial do educador deve estar em pauta nas novas estruturas curriculares das Universidades, e ter em seu projeto pedagógico a atualização dos temas que eram pouco valorados no passado. As diferenças étnicas, sociais e sensoriais já vem sendo discutida nos meios acadêmicos a pelos menos duas décadas, mas estas discussões muitas vezes demoram a configurar no projeto pedagógico de cursos de licenciatura. Pois, reformular uma estrutura pedagógica vai além de reformas em disciplinas acadêmicas, é um projeto de grande dimensão, visto que estes temas deve transversalizar o currículo e não apenas acrescentar o conhecimento de forma mecânica e apenas para responder a uma exigência legal.

Ver-se ultimamente isso acontecer com a LIBRAS, que passou a ser agregada aos currículos de formação por uma determinação oficial. Contudo, ter uma disciplina isolada não é garantia de uma formação diferenciada. Fica uma pergunta incômoda, os formadores de formadores, frutos de uma educação mais instrumental, estão aptos a tratar de temas como etnia, gênero e deficiência em articulação com seus objetos de estudo específicos?

A Universidade tem um papel muito importante nessa mudança de formação,

A Universidade, como lócus da “formação inicial” dos professores (de todos os níveis de ensino), deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de “profissionais de ensino”, que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se “concluir” no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e escola (ALMEIDA, et al., 2007, p.328).

A inclusão engendra uma problemática muito ampla e que tem início na formação de formadores. Os professores formadores tem uma grande dificuldade em assimilar que, em suas disciplinas específicas, precisa haver espaços para que, aquele conhecimento, seja visto de diversas perspectivas, que sirvam aos professores que estão em sua formação inicial compreender este saber e também poder aplicá-lo em um alunado com diferenças significativas, intelectuais, sensoriais, comportamentais, etc.

Moreira (2009), em pesquisa no Paraná, tenta apontar alguns desafios impostos aos cursos de licenciatura quanto à formação inicial e enfoca nos relatos de alunos pesquisados a consciência de que a inclusão precisa estar presente na formação inicial dos cursos. Entre outras preocupações está a desvinculação entre conteúdos de formação e a realidade escolar. O estudo afirma ainda que: “a falta de conhecimento a respeito das NEE é um dos fatores que impedem um currículo com princípios inclusivos nos cursos de formação de professores” (p.267).

Esta formação inicial pode levar a consequências de manejo pedagógico ineficientes para a escola, e somam-se a outros problemas que tangem a inclusão, além da falta de articulação com o atendimento educacional especializado. Para Almeida et al. (2007):

Dessa maneira, assistimos práticas paliativas, como rompimento de barreiras arquitetônicas, salas para deficientes no contexto da escola regular, alunos deficientes na sala comum sem as devidas adequações. Neste sentido ora encontramos resistência por parte dos professores em trabalhar com os deficientes, ora indiferença, buscando, no ensaio de erros e acertos, novos caminhos educacionais. Um dos fatores dessa situação pode ser encontrado nas limitações da política de capacitação de professores, tanto para a formação inicial quanto para o professor em exercício, que os possibilitem a criar condições favoráveis de aprendizagem e potencializar a capacidade criadora de cada aluno (p.339).

Almeida e colaboradores ainda completa e diz:

Frente a essa situação, não é cabível, mais, que o professor viva predominantemente, de improvisações, tentativas e trabalhos ao acaso, o que exige dos mesmos, em conjunto com os gestores educacionais, a previsão, o planejamento, a seleção dos meios e processo de ensino-aprendizagem adequados, que visem à melhorias das práticas (2007, p.339).

Esta insegurança quanto ao seu papel na sala de aula em uma classe inclusiva pode levar a uma tentativa de falta de articulação com o AEE. Ou em alguns casos, torna o AEE uma tábua salvadora dos problemas enfrentados pelo regente, que delega ao especialista a responsabilidade pelo trabalho específico. Esta desarticulação pode levar a uma proposta educativa que não privilegie a aprendizagem dos conhecimentos clássicos que são estabelecidos sobretudo, na sala comum.

Professores tendem a ter dificuldades em propor o conhecimento com estratégias, materiais, objetivos, enfim, práticas pedagógicas diferenciadas.

Portanto, “a manutenção de velhos modelos mediante novas políticas pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos [...]” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p.12).

A formação do professor especialista, nesta nova política Inclusiva também deve acompanhar essas mudanças:

Se, antes, bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o processo educativo desses sujeitos e como a escola brasileira poderá garantir a ele o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonista da história, como qualquer criança (OLIVEIRA, 2010, p.145).

Não obstante a uma formação de professores mais ampla, a formação de professores de educação especial também sofrem algumas desordens. As influências do paradigma de uma educação especial com componentes biologizantes foi um deles. Em pesquisa de Michels (2008), sobre a formação de professores para educação especial na UFSC a autora percebeu nas ementas de algumas disciplinas, o modelo médico-psicológico como base da organização do curso. “Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia” (p.243).

Com problemas na formação inicial dos educadores de classe regular e de professores especialistas em educação especial, o trabalho colaborativo que deve haver nas Salas de Recursos Multifuncionais, proposto pelo processo de Atendimento Educacional Especializado fica comprometido.

Quando é definido que as SRM:

[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado e [...] esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (BRASIL, MEC, 2006, p.13).

Fica claro que o espaço não se estabelece como local de formação, mas sim de auxílio na compreensão dos conhecimentos e realização de atividades propostas pela escola.

No documento apresentado ve-se também que fica claro também a necessidade de suplementações curriculares, este termo tem um relação como o alunos que apresentam Altas Habilidades. Esse grupo de alunos esta no alcance do atendimento do AEE. Porém, “frequentemente, vêm-se esquecidos nos bancos escolares, sem apoio ao estímulo de seus potenciais” (FREITAS; NEGRINI, 2010, p.350).

Apesar de ser um público-alvo da política de Educação Especial, falta talvez uma habilidade da escola em identificar tais alunos. São criados estereótipos de que os alunos “superdotados” são gênios, quase superhumanos, e esta desinformação a respeito do conceito de talento, pode fazer com que não se dê a devida atenção a um aluno com potenciais de altas habilidades.

Os alunos com altas habilidades/superdotação, não tem um perfil homogêneo e varia também de acordo com o contexto sociocultural. Para Rangni (2008, p.370):

Está clara a escassez de conhecimento na área de altas habilidades dos agentes educacionais. Observa-se, claramente que os mitos e preconceitos fazem com que os que pensam as políticas públicas, bem como a educadores, não percebam que esse grupo de sujeitos, psicológica e socialmente bem assistidos, pode dar grande contribuição a diversos campos do saber e fazer.

Para a identificação, os professores devem estar informados, a escola deve contar com uma equipe multidisciplinar e proporcionar através do AEE, desenvolver atividades que venham a fazer a suplementação de conhecimentos propostos pelo currículo comum, atentando para os talentos específicos dos alunos.

São muitos complexos os dispositivos a serem usados no AEE. Seja como complementação ou suplementação curricular. O AEE deve se articular com o contexto escolar e isso muitas vezes se torna um problema. Uma das apostas para estreitar as relações entre o professor da sala comum e o especialista é o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; MEDEIROS, 2012, p.360).

Os professores da sala de aula deveriam estar aptos a trabalhar com a diversidade de uma forma geral, contudo se sabe que mesmo com uma qualificação adequada e uma educação continuada, os professores têm limites. “Cabe também a



reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo” (JESUS; EFFEGEN, 2012, p.21).

Fica, contudo, a obrigação de respeitar a escolarização de todos da melhor forma possível, onde a educação inicial e continuada de qualidade tem um papel importante em uma escola inclusiva. Segundo Jesus e Effegen (2012),

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço tempo de constituição e reflexão da ação educativa. [...] Uma oportunidade para repensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar o conhecimento e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (p.18).

Esta nova política de educação especial criou várias demandas, entre elas uma formação inicial e continuada que aprenda o sentido do ensino colaborativo. O entendimento do ensino colaborativo pode ser eficaz em um novo sistema de ensino que não é mais segregativo, e que o professor de Educação Especial e o de turma precisam se articular para garantir um ensino significativo para os alunos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação. Tendo um professor fazendo o papel da bi-docência na sala de aula comum ou não.

Esta articulação deve ser operada dentro da escola, para que o AEE seja um apoio organizado de modo a promover adaptações necessárias nas turmas comuns, complementos e suplementos nas Salas de Recursos Multifuncionais ou CAEs (Centros de Apoio Especializados).

O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2008). Esse deve dar o apoio já nas séries iniciais para um desenvolvimento mais rápido das relações sociais e os conhecimentos necessários a cada etapa da educação. Portanto:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Percebe-se no texto das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a intenção de afirmar o que é a

educação especial, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, não deixando de fora nem, o quase sempre esquecido, ensino infantil.

Parte do que sugere as diretrizes, não diferem em nada do que seria uma diretriz para o ensino infantil em uma escola regular qualquer, o que reforça que se uma escola comum estivesse atenta as necessidades de qualquer criança, já estaria de certa forma, fazendo um ensino inclusivo.

A diretriz deixa claro também que as crianças com deficiência ou transtornos globais, menores de 03 anos, já podem ter seu desenvolvimento otimizado com o AEE, por meio dos serviços de estimulação precoce.

[...] Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, construindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realiza esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

O termo apoiar fica bem claro para que não se confunda seu dever, que não é de formação. É um equívoco relegar ao AEE a formação educativa das pessoas com deficiência da escola. Para esse apoio, além de contar com profissionais qualificados, estratégias adequadas, organização do espaço, não se pode esquecer dos recursos materiais que podem enriquecer, colaborar e até mesmo suprir dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência na construção do conhecimentos acadêmicos e sociais necessários no contexto escolar.

Na escola o espaço físico onde ocorre o AEE, convencionou-se, a partir de políticas públicas nacionais, a chamar de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). É na SRM que deve ser planejado e realizado o ensino colaborativo entre os professores regulares e os professores especialistas, onde são confeccionados e utilizados materiais pedagógicos e de Tecnologia Assistiva, além de outras atividades.

#### **4 SALA DE RECURSOS FUNCIONAIS (SRM): CONCEITOS, FUNÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Dentre as estratégias de manejo para um ensino inclusivo com o apoio do Atendimento Educacional Especializado tem-se as salas de recursos multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais 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.15).

O público-alvo das SRM, são:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

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 síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010).

Vale reafirmar que o atendimento para os alunos com deficiência e TGD, tem o auxílio na tentativa de complementar o ensino oferecido na sala regular, já aos alunos com altas habilidades/superdotação tem um caráter suplementar, enriquecendo a suas aquisições cognitivas e culturais.

A responsabilidade para a implementação das salas são divididas entre os níveis de gestão, federal, estadual e municipal, na cooperação mútua é que se pretende estabelecer toda a implantação e operacionalização das salas.

As salas de AEE são montadas através do processo de implantação das salas de recursos multifuncionais, onde cabe ao MEC/SEESP: fazer a aquisição dos recursos que compõem as salas; organização e oferta de AEE; cadastrar as escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; a formação continuada de professores para o AEE; apoio à Acessibilidade nas escolas com salas implantadas (GIVIGI, ALCANTARA, 2011, p.04).

A Gestão municipal e escolar tem um papel importante na formação de um AEE na escola, visto que “as escolas contempladas são indicadas pelos gestores dos sistemas de ensino, isto deve ser feito conforme demanda da rede e deve atender a critérios específicos do programa [...]” (GIVIGI; ALCANTARA, 2011, p.4). Antes a decisão de montar uma sala de recursos dependia sobremaneira da intenção dos gestores em fazer um projeto que justificasse a implantação da SRM na escola, então a vontade política também se inseria nesse processo.

Hoje, basta que o gestor cumpra seu papel em enviar o Censo Escolar contendo um número de alunos que justifique a criação da SRM na escola. Contudo, sendo um processo mais facilitado o empenho do gestor e de toda comunidade escolar ainda pode ser um diferencial para a montagem de uma SRM com modelos adequados. Não basta ter os recursos, é preciso muito mais, espaço físico adequado, pessoal qualificado, etc.

As Salas podem ser de dois tipos I e II (BRASIL, 2010).

**Quadro 01:** Especificação dos itens da Sala Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme Quadro 02 abaixo:

**Quadro 02:** Especificação dos itens da Sala Tipo I

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), a partir do projeto pedagógico da escola de ensino regular, a oferta de AEE deve ser organizado na Escola com:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

As salas podem oferecer vários recursos que tornam a vida escolar da pessoa com deficiência mais significativa. A produção de materiais didáticos adaptados é da competência da interação entre as necessidades apontadas pela professora regente e a professora especial. O funcionamento deste espaço e pode fazer a diferença, facilitando o acesso ao conhecimento, muitas vezes sem se distanciar da proposta pedagógica original da sala regular.

Materiais com textura, jogos de categorização, softwares, ou adaptações mecânicas para informática, mobiliário se estabelecem como recursos para a

autonomia do aluno e mediação do aprendizado. Todos esses materiais devem ser bem trabalhados por pessoas que consigam aliar todo o aparato tecnológico ao conhecimento de desenhos pedagógicos adequados em um sistema de coparticipação do professor especializado e o de classe regular.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (ALVES, 2006, p.14).

A Sala de Recursos Multifuncionais já é reconhecida como um componente importante para sacramentar de vez a escola especial como modalidade complementar, confirmando esta mudança cultural de reorganização e concepção de escola. Afinal, uma escola para ser de fato uma escola moderna e aliada aos princípios do novo modelo de sociedade tem que ser uma escola boa para todos.

As políticas públicas no que tange as ações inclusivas reconhecem as salas multifuncionais como um componente de programas de inclusão. Traz através dos órgãos gestores nos diversos âmbitos (federal, estadual e municipal), apoio legal, materiais de sensibilização, recursos financeiros e outros instrumentos que possam facilitar a implementação desses espaços.

Além de todo este aparato, legal, material e recursos financeiros é preciso ter uma material humano capaz de transformar esta política em ação educativa. Os professores especialistas que atuam na SRM devem estar aptos a complementar ou suplementar conhecimentos estabelecido pela escola para desenvolvimento dos alunos público-alvo das Salas.

Ainda constatamos que os professores das salas de recursos, muitas vezes, têm dificuldade em prestar o atendimento educacional especializado, pois, em grande parte, o professor da classe comum não se articula com o trabalho especializado, não fornece o material necessário para o aluno com necessidades educacionais especiais, como por exemplo: o material para transcrição, no caso do deficiente visual (MIRANDA, 2011, p.103).

Cabe ao professor de AEE, seja nas SRM ou em Centros de Apoio Especializados (CAE):

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2010).

As atribuições do professor de AEE cabe uma gama de atividades e conhecimento muito amplo, o que muitas vezes se torna inviável ter um profissional capaz de realizar plenamente e com eficácia tantas responsabilidades, ainda mais quando estes afazeres ainda necessitam de uma formação específica de acordo com as demandas relativas as diversas deficiências passíveis de atendimento na SRM, além de alunos com TGD e altas habilidade/superdotação.

Em relação às deficiências específicas, temos como funções do professor no atendimento nos CAE ou SRM:

**Surdez:** o AEE tem por finalidade o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita; a produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens; entre outros.

**Cegueira:** o ensino do Sistema Braille; orientação e mobilidade no contexto escolar; o uso de tecnologias de informação e comunicação acessíveis; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: áudio-livro, livro digital acessível, textos em formato digital e materiais táteis; o ensino da técnica de Soroban; a transcrição de material em tinta para o Braille, entre outros.

**Baixa visão:** o ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos; materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: ampliação de fontes, materiais com contraste visual; o encaminhamento para avaliação funcional; a estimulação visual, entre outros.

**Deficiência física:** o uso de recursos de comunicação alternativa; o uso dos recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores, entre outros; o uso de recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros.

**Deficiência intelectual:** o desenvolvimento de processos intelectuais/exercício da atividade cognitiva; a aprendizagem que possibilita passar de regulações automáticas para regulações ativas; a possibilidade de sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

**Surdocegueira:** o uso de recursos de comunicação, como o Braille, a Língua Brasileira de Sinais, o alfabeto digital, Braille tátil, escrita na mão, entre outros; a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.

**Transtornos globais do desenvolvimento:** sempre que o transtorno ocasionar uma deficiência, o estudante é atendido na sua necessidade de serviço e recursos de acessibilidade.

**Altas habilidades/ superdotação:** esses estudantes têm suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros (BRASIL, <http://portal.inep.gov.br/web/educacao-so/educacao-especial>).

É muito difícil ter um professor que tenha conhecimento tão amplo relacionados as especificidades das deficiências (como o domínio da LIBRAS e o BRAILLE), pois o professor teria dificuldades em se “especializar” nas diversas deficiências.

Há ainda a necessidade desse professor ter acesso e saber fazer o manejo adequado da TA. A TA se estabelece como material obrigatório da SRM e devem ser utilizados para ajudar a potencializar o aprendizado e até dar voz aos alunos com limitações da ordem da comunicação. Mas para que esses recursos possam auxiliar o aprendizado e a comunicação é preciso saber o que é, e suas possibilidades de uso na SRM. “É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento de sua autonomia” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p.249).

#### 4.1 SRM: Considerações sobre o seu funcionamento

A educação tradicional tem retardado o uso de ferramentas que poderiam permitir aos alunos sem e com deficiência ampliar possibilidades de percepção do conhecimento e o aprendizado fora da oralidade e da escrita.

Na sociedade atual, com recursos cada vez mais ampliados de tecnologia, a escola não pode abrir mão desse conhecimento produzido. A escola deve estar atenta as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As TICs podem constituir um recurso fundamental, por meio da inclusão digital, o acesso das pessoas com deficiência à escola, pois permite: Comunicação; a troca de informações; Construção de conhecimento e ainda Avaliação que permite verificar a capacidade intelectual.



Para Galvão Filho,

Já é possível perceber, talvez como de certa forma também tenham percebido os contemporâneos de Gutenberg, que vivenciamos os primórdios de um novo fenômeno cultural e social semelhante ao ocorrido nos tempos de Gutenberg, que entramos numa nova etapa, de uma nova mudança paradigmática nas relações da humanidade com as informações e com os conhecimentos. Transformações essas com profundas implicações sobre a maneira como o ser humano ensina e aprende, e, portanto, com profundas implicações para as nossas concepções e expectativas em relação à escola, a partir das diferentes e variadas possibilidades abertas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (2009, p.41).

Também para Correia (2008), há que se pensar nesta sociedade da informação,

[...] É, assim, necessário, num presente dominado pela realidade virtual e pela comunicação eletrônica, que o educador ou o professor saibam dar a devida atenção à potencialidade das TIC, não esquecendo no entanto, que elas, por mais poderosas que sejam, não os substituem (p.108).

As implicações e potencialidades das tecnologias vem a ser mais um recurso, mas também nasce com elas uma gama de conhecimento que muitas vezes é restrito, mal compreendido, ou até mesmo rejeitado pelos professores.

As potencialidades das TIC devem ser avaliadas de uma forma mais otimista pelos agentes educativos, que necessitam, para tal, de conhecimentos sobre quando e com que objetivo as utilizar. Devido a heterogeneidade das populações especiais, os benefícios da utilização das TIC podem ser maiores e as soluções tecnológicas presente no mercado mais apropriadas às necessidade dos alunos (p.108).

A perspectiva de utilizar as tecnologias, falando de uma forma ampla, pode dar as pessoas com deficiência uma possibilidade de maior autonomia e ter recursos imprescindíveis ao favorecimento da superação de limitações impostas pelas deficiências. “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

Segundo Galvão Filho (2009) a Tecnologia Assistiva surge pela primeira vez em 1988 em uma legislação americana que estabelece os critérios e bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios de produtos e recursos (Assistive Technology) que auxiliassem pessoas com deficiência. No Brasil, a sistematização do conceito e classificação de Tecnologia Assistiva, ainda é

recente, porém a partir da instituição do comitê de Ajudas Técnicas vem acontecendo avanços em muitos pontos. Dentre eles a definição:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Ainda segundo Galvão Filho (2009) no âmbito europeu o termo utilizado é Ajudas Técnicas cunhado no Português a partir dos documentos do consórcio EUSTAT (Empowering Users Through Assistive Technology).

A Tecnologia Assistiva se estabelece, então, como um campo que traz todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Enfim, creio que todas essas possibilidades e recursos de Tecnologia Assistivas ajudam a deixar ainda mais claro, mais evidente, o enorme potencial de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com diferentes tipos de deficiência, o que, muitas vezes, não é tão transparente, tão facilmente perceptível, nas interações corriqueiras do dia-a-dia, na ausência desses recursos. Construir novos recursos de acessibilidade, novos ambientes, na verdade, construir uma "nova sociedade" que inclua as pessoas com deficiência em seus projetos e possibilidades, não significa apenas propiciar o desenvolvimento e a auto realização dessas pessoas, mas, principalmente, é possibilitar a essa sociedade crescer, expandir-se, humanizar-se, através das riquezas de um maior e mais harmonioso convívio com as diferenças (GALVÃO FILHO, 2009, p.218).

A Tecnologia Assistiva como aliada na escola precisa de dois pontos fundamentais para se estabelecer. O primeiro a informação, hoje são muitos instrumentos, técnicas, programas etc. que se enquadram no meio educacional para ofertar ajuda nos processos de aquisição e de desenvolvimento de linguagem, materiais didáticos para ensino e aperfeiçoamento, entre outras opções. Mas para que isso adentre na escola, é preciso que os profissionais estejam atentos as necessidades dos grupos incluídos e o que o mercado oferece, ou mesmo a competência técnica para adaptar materiais.

Outro ponto considerado importante é a formação para o uso dos equipamentos e técnicas. Mais ainda, a competência para ensinar ao usuário dessa tecnologia a autonomia para que se faça uso em outros espaços. "[...] é função da

sala de recursos avaliar esta TA, adaptar material e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, 249).

Sabe-se que as tecnologias de Alta complexidade apesar de comprovada eficiência esbarra na dificuldade de aquisição pelo seu alto valor, contudo existe no mercado um número cada vez maior de TA que, mesmo sendo de baixo valor, pode ajudar no processo de aprendizagem em escolas inclusivas. Para Galvão Filho (2011)

[...] embora todas as tecnologias converjam, cada vez mais, para uma relação direta com as tecnologias de informática, não se pode deixar de estar atento às pequenas soluções artesanais do dia a dia, utilizadas em casa ou numa sala de aula, por exemplo, que, embora simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas concretos e complexos. Soluções simples e artesanais que, frequentemente, apresentam um alto grau de eficiência e funcionalidade (p.133).

Mas até para ter a possibilidade de fazer uso de tecnologias de baixo custo, com soluções artesanais, alguns fatores precisam ser considerados.

A aquisição ou a elaboração de materiais de baixo custo não justifica a ausência de softwares e outras ajudas técnicas com tecnologia de alto custo ou mais sofisticados. As pessoas que se encontram em situação de deficiência tem direito ao uso desses materiais e serviços no ambiente escolar [...] As tecnologias assistiva constituem-se num desafio para o professor. Aprender a usá-los com fins educacionais deve fazer parte de sua formação para utilização dessas ferramentas de trabalho (FERRETE; SOUZA; FERRETE, 2010, p.565).

Mais uma vez a importância da formação na efetivação da inclusão se faz viva, pois os instrumentos tecnológicos para seu uso eficiente precisam de uma preparação. O uso apenas como um modismo ou de forma superficial não ajuda, apenas transfere o poder da tecnologia de aporte no processo educativo para um mero ilustrador sofisticado de receitas velhas.

O computador como instrumento já se mostra necessário e eficiente, se bem aproveitado, na formação de qualquer aluno do mundo contemporâneo, e não é diferente para os alunos com deficiência.

Vale ressaltar que através das novas tecnologias, consegue-se resgatar uma nova forma de aprender e, tendo o computador como aliado no processo educativo, torna-se possível que os professores atuem como mediadores, cujo papel fundamental é facilitar a aprendizagem, atuando

como orientador e estimulador do processo de ensino aprendizagem. Para inserir de forma correta o computador no processo educacional, torna-se necessário a buscar uma maneira de transformar o ensino Instrucionista em um ensino Construcionista, uma vez que o computador pode favorecer a construção de uma aprendizagem contextualizada e potencializar o trabalho e as produções dos educandos [...] (SANTOS, 2011, p.584).

Além do computador existem outros materiais considerados TA que podem compor instrumentos que auxiliem a inclusão na escola. Para tanto, vejamos segunda a classificação feita em 1998 por José Tonolli e Rita Bersche.

- ⊙ **Auxílios para a vida diária e vida prática** (Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras);
- ⊙ **AA - Comunicação Aumentativa e Alternativa** (Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever);
- ⊙ **Recursos de acessibilidade ao computador** (Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível, no sentido de que possa ser utilizado por pessoas com privações sensoriais e motoras);
- ⊙ **Sistemas de controle de ambiente** (Através de um controle remoto, as pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletro-eletrônicos como a luz, o som, televisores, entre outros);
- ⊙ **Projetos arquitetônicos para acessibilidade** (Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial);
- ⊙ **Órteses e próteses** (Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função);
- ⊙ **Adequação Postural** (Diz respeito à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso corporal);
- ⊙ **Auxílios de mobilidade** (A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, *scooters* e *qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia* utilizada na melhoria da mobilidade pessoal);
- ⊙ **Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal** (Inclui auxílios ópticos, lentes, lupas e telelupas; os softwares leitores de tela, leitores de

texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupas eletrônicas, linha braile e agendas eletrônicas);

- ◎ **Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo** (Inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros) e
- ◎ **Adaptações em veículos** (Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas).

As adaptações em veículos, auxílios de mobilidade, órteses e próteses e sistema de controle do ambiente, são TA que não implicam diretamente nas obrigações da escola com o aluno com deficiências, contudo as demais tem uma influência nas questões relativas as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacional.

Diante disso, a escola que se pretende inclusiva deve estar atenta a estes tipos de TA para que o acolhimento seja real. Nas SRM muitos destes dispositivos tornam obrigatória a sua presença para desenvolver o trabalho pedagógico com qualidade. Viu-se que algum deles fazem parte do Kit fornecido pela união. Vale contudo, perceber que alguns elementos precisam ser estudados, solicitados e mesmo adaptados para trazer utiliza de a alguns alunos.

Cada aluno mesmo com um mesmo diagnóstico apresenta uma variação de necessidades especiais específicas, ou mesmo modos de aprender diferentes, por questões individuais. Por exemplo, alguns cegos preferem o uso do computador com um softwer de leitura, outros preferem ter ledores, outros o texto gravado e há ainda os que preferem ler pelo Braille. Mesmo com preferências individuais, há que se levar em conta outros elementos como: o tamanho do texto, o tempo disponível para leitura, entre outros fatores.

Um ponto fundamental para o uso inteligente da TA é verificar caso a caso e entender qual seria a melhor forma de utilizar estes apoios, para tanto é necessário que o professores especialistas e uma equipe multidisciplinar possa conhecer tanto as necessidades dos alunos quanto as tecnologias disponíveis para contornar as dificuldades apresentadas.

Como tudo que tange o universo do deficiente, tem sido uma conquista a duras penas e de forma muito lenta. Avaliar políticas de implementação de recursos como este é sempre relevante para que uma idéia tão útil e que dispõe de aparatos

legais e legítimos para o seu estabelecimento, não seja operacionalizada de forma inadequada nas diversas escolas que tem como obrigação ser acessível à pessoa com deficiência e dispor de tecnologias assistiva para estabelecer a mediação.

#### 4.2 SRM: Tecnologia Assistiva um Recursos para o Atendimento

As SRM tem uma vida curta de existência, sobretudo nos moldes atuais, ainda se estabelece com uma realidade muito nova, entretanto já se pode estabelecer algumas bases de análise sobre a sua operacionalização e funcionamento.

Muitos aspectos podem ser considerados, a iniciar, podemos verificar a questão da necessidade dos professores das SRM atender a uma diversidade muito grande de demandas que surgem pela diversidade de público previsto com alvo.

As SRM ao atenderem uma diversidade muito grande de alunos com deficiência, TGD e Altas habilidade/superdotação faz com que o professor tenha um cabedal de conhecimento tão amplo que pode ferir um aprofundamento em uma demanda específica. Ao contrário se ele for especialista em um tema, vai lhe faltar conhecimentos para atender uma outra especificidade.

Isso pode gerar distorções nas salas de recursos multifuncionais, fato relatado na pesquisa realizada por Miranda (2011) que afirma: “[...] o professor responsável pela sala de recursos tem uma especialização em educação especial, mas frequentemente essa especialização não era voltada para a deficiência atendida na escola” (p.103).

O professor que atende na SRM acaba por ter uma experiência mais aprofundada em uma deficiência específica, para melhor trabalhar, portanto a delimitação ajudaria na escolha do profissional apto a apoiar alguns tipos de deficiência. Mas na estrutura da política ele deve atender a todos que compõe o público alvo, as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Vale ressaltar que tendo o especialista mesmo se dedicado ao estudo em uma deficiência, ainda vai encontrar uma gama muito vasta de diferenças, por exemplo, o aluno com deficiência física com Paralisia Cerebral requer uma preparação diferenciada em relação a um amputado.

Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo multifuncional adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (MENDES, MALHEIROS, 2012, P. 363)

#### **4.2.1 Formação Inicial e Continuada do Professor da SRM**

Ao longo do trabalho foi verificada a grande dificuldade que a composição das SRM tem tido para encontrar material humano que consiga corresponder a todo o aparo necessário para o seu bom funcionamento. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Silva, Tartuci e De Deus (2013) conclui que:

[...] embora algumas professoras do AEE de SRM de Goiás já possuíssem formação para trabalhar com o aluno público alvo da educação especial, a grande maioria só teve contato com esse público diretamente nestas salas. Quanto à formação inicial e continuada, os resultados mostraram que foi uma formação bastante incipiente no que se refere ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p.16).

Parece estar presente neste estudo os problemas com a formação inicial e também a falta de uma formação com mais experiências vivenciais. É apresentada uma dificuldade para o professor entender de forma contextualizada toda a complexidade que existe na escolarização do aluno com deficiência.

Fato corroborado em pesquisa de Hora, Almeida e Cafeseiro (2013) onde enfatiza também a modalidade de ensino.

Assim, refletimos e percebemos através dos discursos docentes que a formação continuada, pareceu-nos que foram disponibilizados e configurados de forma aligeirada, muitos na modalidade Educação à Distância EAD e com carga horária reduzidas; os quais a nosso ver não complementam as lacunas, principalmente no que concerne o AEE/SRMs e sobre a Educação Inclusiva.

Isto é visto também em Maceió, em pesquisa feita por Fumes et al. (2013), críticas a formação continuada são pautadas na falta de habilidade em apresentar de forma clara propostas para resolução do clássico binômio teoria/prática.

As inquietações teóricas ocasionadas pela falta de articulação entre os anseios, desejos, necessidades e inquietações vivenciadas pelos professores originou aflições decorrentes da dicotomia teoria e prática, manifestadas pelo formato de formação assumido pela SEMED/MACEIÓ:

palestras e cursos rápidos, que visavam o acúmulo de conhecimentos que devem depois ser colocados em práticas, pelo próprio professor. Muito longe do considerado desejável para a formação continuada do professor, esse modelo privilegia a propagação de conhecimento ou multiplicação de saberes, cabendo aos professores da Educação Básica a aplicação, socialização e transposição didática dos conteúdos propagados.

O que leva a questionar se a formação inicial desses professores foi suficiente e se deram os subsídios necessários para que esses professores fossem capazes de fazer a transposição didática dos conteúdos propagados.

Oliveira, Oliveira e Rabelo (2013) em pesquisa em Marabá trazem a tona também a formação inicial como pouco dotada de elementos que assegurem um melhor entendimento do universo da pessoa com deficiência:

A ausência de uma sólida formação na graduação direcionada para a educação especial na perspectiva da inclusão é um problema apontado pelas professoras entrevistadas e que indica a necessidade de ser repensada pelas Instituições de Ensino Superior essa formação do professor para a inclusão escolar.

Em Belém, Oliveira et al. (2013) confirma estas inquietações dos professores sobre a formação inicial,

Destacamos ainda relevantes as observações dos professores entrevistados sobre a formação inicial. Sugeriram que a matriz curricular da graduação seja revista para atender aos alunos com deficiência, garantindo aos graduandos formação sólida. Consideram que o currículo não possibilita a formação adequada para o processo de inclusão escolar. Destacam que a formação deveria ser com o aluno na prática. Observações estas que visam corroborar com a formação dos futuros professores, buscando atender às necessidades distintas propostas na escola, deslumbradas pelas políticas educacionais.

Diante disso, intensifica-se a necessidade de uma formação continuada eloquente para dar conta das falhas apresentadas na formação inicial. É essa formação que tem sido intensificada para atender as novas demandas criadas pela política de inclusão.

Em estudo realizado nos municípios Baianos de Amargosa e Mutuípe por Silva et al. (2013), vê-se ainda a consciência da necessidade de uma formação continuada que deve ser oferecida periodicamente para atualizar novos temas, novas metodologias e novos materiais.

[...] embora os professores tenham satisfação pela escolha profissional a formação continuada tem sido uma grande demanda para estes profissionais. A necessidade de estarem sempre em formação ocorre



porque para atuar na sala de recursos eles precisam ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e sobre os materiais destinados a cada uma delas. Assim, durante o atendimento, as pessoas com deficiência podem contar com o auxílio de tecnologias assistivas, material pedagógico adaptado, mobiliário adequado, dentre outros (SILVA et al., 2013, p.10).

Carvalho e Melo (2013) levantam outra questão para ser somada aos problemas da formação, a formação continuada *in locu*, na própria escola, para as pesquisadoras: “[...] foi pouco comentada: discussões na própria escola a partir das necessidades dos seus professores, embora tenha sido ressaltado por muitos participantes que a formação continuada deve ser pautada nas demandas das salas” (p.10).

Vê-se então que uma formação com o pé na escola, apesar de pensada pelas professoras, ainda não foi atendida. Mesmo uma formação colaborativa com os próprios professores da escola, comum e especialistas, não foi pensada como uma alternativa viável para trazer maior realidade e adequação a formação.

Em estudo em Rio Claro-SP pode-se considerar ainda que:

Uma das dificuldades relatadas pelas professoras das SRM de Rio Claro referiu-se à complexidade em lidar com os diversos tipos de deficiências que são possíveis de serem atendidas nas SRM, pois elas achavam que esse tipo de se configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades que eles ainda não possuíam. Uma forma encontrada para driblar essa dificuldade foi transferir o aluno com uma determinada deficiência para outro professor que se sentia mais apto/preparado para recebê-lo (MILANESE; MENDES, 2013, p.12).

Para superar uma exigência, quase sobrehumana, para a formação das professoras especialistas em se “especializar” em várias deficiências foi encontrado um alternativa para amenizar esta dificuldade enviando os alunos para escolas com professoras aptas a atender aquele tipo de deficiência.

Contudo para Milanese e Mendes (2013), as professoras ao encaminharem os alunos para escolas-polo, não se dão conta que, há um problema na política pública de inclusão e acreditam que a falha é delas por não dominarem todas as especialidades e que isso será solucionado no futuro quando ampliarem a formação. Levanta-se aí uma questão que se tornou um nó neste modelo, ou encaminhar o aluno para uma escola que tenha especialistas na deficiência ou sobrecarregar o professor na árdua tarefa de ter uma formação “especializada” ampliada.

Isto também é visto no município de Petrópolis, visto que em pesquisa de Mascarenhas et al. (2013) é afirmado que:

Outra percepção frequente na fala das professoras e que merece investigações futuras é a sensação de incompletude, que pode numa hipótese preliminar ser decorrente do modelo ideológico de política de multifuncionalidade das salas de recursos. Possivelmente as professoras absorvam a ideia da necessidade de uma multifuncionalidade de seus saberes e serviços para atenderem tão diferentes necessidades.

Martins et al. (2013) em pesquisa realizada no Rio Grande do Norte considera que além desse problema para atender a diversidade, as parcerias tem se apresentado como uma dificuldade:

[...] podemos perceber que os docentes atuantes no AEE, em Natal/RN, sentem-se constantemente desafiados a atuar com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais em SRM, requerendo: um maior aprofundamento em áreas específicas; [...] contatos mais frequentes e parceria com os demais profissionais de ensino atuantes na escola, que também atuam pedagogicamente em classes regulares com educandos atendidos no AEE; um espaço para a realização de momentos de discussão e de estudos aprofundados sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica em SRM e em salas de aula comuns com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais; a continuidade da realização de cursos de formação para professores atuantes no AEE [...] (p.12).

Uma demanda reivindicada pelos professores parece ser um maior contato com os professores regulares, criando parcerias para um melhor atendimento. Foi observado também uma carência de tempo para que o professor possa se aprofundar nos estudos, trocar informações com outros professores e até mesmo ter tempo para estudar e trazer novos elementos para sua formação pessoal.

Além das críticas recorrentes a formação de professores para SRM (ser instrumental, não atender as especificidades, pouca atenção à ação pedagógica), existe também uma discussão a respeito de algumas demandas dentro da política de inclusão que tem sido “esquecidas” nas formações e fazem parte do público alvo: TGD, múltiplas deficiências e altas habilidades. Anache et al. (2013) em estudo feito em três municípios do Mato Grosso do Sul apresenta:

Os professores dos três municípios investigados apresentam opiniões convergentes sobre a necessidade de formação específica na área de educação especial. Eles consideram que a formação ofertada é frágil, principalmente no tocante à avaliação das necessidades específicas nos SRMs e para o atendimento dos alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, múltipla deficiência e altas habilidades (p.16).

É verificado em um estudo feito em Florianópolis uma perspectiva nova não relatada em outros estudo que tem relação ao isolamento do professores da sala de recursos. Foi apresentado por Mendes, Hostins e Roca (2013) que:

Essa compreensão parece pertinente se pensarmos que a ênfase no papel do professor de SRM como um gestor de recursos especializados e de planejamentos individualizados, pautados na complementação dos processos de escolarização de seus alunos, tem contribuído para o isolamento do serviço e deste professor no interior da escola, assim como para a atribuição de um papel secundário deste nos processos de aprendizagem dos seus alunos.

Apesar desta inquietação do professorado isso soa como uma incoerência. Faz-se refletir, dentro deste modelo vigente isso seria mais uma atribuição do professores especialista, apresentaria ainda mais uma sobrecarga de funções. Contudo em um novo modelo de política de inclusão, onde o ensino colaborativo ficasse mais bem definido, poderia ser uma idéia eloquente e que facilitaria.

Vale ressaltar, contudo, que em alguns locais foi implementado a bi-docência, sobretudo nos anos iniciais ou no caso de alunos com maior comprometimento, na tentativa de criar mais condições de associação para o aprendizado do aluno, mesmo dentro desta política.

Ainda temos problemas que vão além das questões pedagógicas, mas que interferem diretamente na organização e funcionamento das SRM que são os relacionados as estruturas políticas dos município, sobretudo no que tange a contratação de professores. Fato este relatado por Soares et. al. (2013) em pesquisa feita na Paraíba.

Outro elemento identificado nesta pesquisa é que a maioria das professoras (80%) é contratada temporariamente e, as mesmas já têm alguma formação na área de educação da PcD. Apesar disso ainda são professoras não concursadas e a instabilidade de um emprego temporário gera sentimentos de insegurança às docentes, que sentem medo de perder o cargo. Na mesma linha, a rotatividade de professores no AEE a cada novo governo resulta em descontinuidade do serviço que afeta a formação dos EAD.

Apesar de termos uma artilharia de problemas no processo de formação de professores para atender o AEE nas SRM nos diversos municípios, em diversas regiões do Brasil, verificamos o quanto tem aumentado o volume de cursos para a área da deficiência. Não se pode negar que esta tem sido uma grande contribuição desta política de educação inclusiva para a educação de pessoas com deficiência. A ampliação de cursos oferecidos é uma realidade, a alguns deles financiados pelo

governo federal, esse fato tem modificado o cenário da educação inclusiva. Isto é um fato reconhecido pelos professores pesquisados de norte a sul do país.

#### **4.2.2 Organização e atendimento da SRM**

Vê-se que a Sala de Recursos Multifuncionais não tem apenas uma leitura positiva. Esse ambiente foi repaginado, visto que já existiam em algumas escolas com o nome apenas de salas de apoio ou salas de recurso, contudo não se pode comparar as salas do moldes atuais.

A política das SRM tem a intenção de proporcionar ao seu público-alvo a possibilidade de serem atendido na escola de sua própria escolha. Essa proposta, todavia, não tem sido acompanhada a risca. Fugindo a proposta original, na tentativa de superar a questão de ter um professor multifacetado, foram criadas escolas com salas “especializadas”, onde há uma possibilidade maior de atendimento adequado a uma deficiência específica, por conta de qualificação dos professores especializados, e do maquinário e recursos existentes. O que em tese fere a possibilidade de o aluno, se quiser ser “melhor” atendido migre para uma escola que não necessariamente seria a escola escolhida pela proximidade a sua residência por exemplo.

Tem-se também algumas dificuldade quanto ao estabelecimento das relações entre a proposta da SRM no contexto escolar. Mesmo estabelecendo a necessidade das atividades das SRM estarem relacionadas com o PPP da escola vemos que isso nem sempre tem sido respeitado

Para Silva (2008),

Parece que a proposição das salas de recursos continua se alimentando da tendência de a vinculação da deficiência a necessidade de praticas especializadas com as quais os professores devem contar para a escolarização de seus alunos. Vinculação essa que se transforma na condição determinante para que as questões metodológicas e técnicas não sejam as fundamentais dessa pratica (p.69).

A sala deixa de ser, nessa perspectiva, uma grande oportunidade para se tornar uma vilã do sistema, onde mais uma vez é transferida a responsabilidade do ensino aos professores especialistas. Onde a sala seria o novo refúgio das pessoas com deficiência, diante da ineficiência dos professores e da escola como um todo em assumir um papel decisivo e contundente na formação dos alunos.

A organização das salas de recursos multifuncionais, apesar de seu aparato legal disponibilizando vários elementos necessários, ainda esta em formação. Para Melo,

Do ponto de vista conceitual mais complexo, tomando-se como referência conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que a sala de recursos implique como apoio de fato, para o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, as orientações que os documentos oficiais, de caráter nacional apresentam, situam-se num nível de pistas, apenas (2011, p.169).

A SRM acumula funções muito amplas, se não bastasse o apoio curricular, que deve ser dados para as diversas disciplinas oferecidas ao aluno, ainda precisa auxiliar o aluno na aquisição de língua (LIBRAS), ensinar a codificação e fazer a transcrição de linguagem (BRILLE), dar apoio aos professores com estratégias metodológicas, construção de material adaptado, apoio o uso de tecnologia assistiva, enfim, um número tão grande de ações que torna, no mínimo, uma tarefa difícil organizar o funcionamento destas salas.

Outro ponto colocado por Silva (2008) é a questão do ordenamento espaço temporal, já que a sala funciona no contra turno das salas comuns.

A cultura escolar parece construir, sobre as condições concretas da organização da escola inclusiva, variantes no entendimento da organização do tempo e do espaço, com regras mais ou menos oscilantes, com ocupações do espaço mais ou menos estáveis, com uma maior ou menor dependência do relógio na mediação do tempo. Nesse sentido, inscrita nas relações entre as salas comuns, gera atitudes, perante a escolarização dos alunos com necessidades especiais e a dos alunos comuns, por vezes alimentadas pelos conflitos ideológicos e biológicos na fundamentação do currículo (SILVA, p.84).

O discurso da superação do paradigma da inserção pode ser desmontado se for percebido que o sub sistema continua atuante, mas de forma disfarçada. Ter uma atividade extra, no contra turno, talvez, mantenha a segregação. Em um modelo de escola integral, isto seria uma infâmia, mas a regra do tempo pedagógico diferente para os alunos com e sem deficiência pode tratar de mais uma exigência da cultura escolar de referendar os adaptados.

Segundo Mendes e Malheiro (2012), as dificuldades na prática pedagógica do professor da classe comum e a falta de espaços efetivos de troca de informações empobrecem as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educativas especiais.

E com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contra turno, pois o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20h semanais (MENDES, MALHEIRO, 2012, p.363).

Portanto, dentro da estrutura do funcionamento do AEE nas SRM, recebe críticas ao reivindicar um tempo maior para um atendimento aos alunos, ou mesmo uma melhor preparação dos professores do ensino regular para estabelecer o AEE apenas com um auxílio eventual.

Jesus e Aguilar (2012) em sua pesquisa feita no Espírito Santo, trás a questão da avaliação, sobretudo, a avaliação inicial como um dos “calcanhares de aquiles” das SRM. Um dos primeiros pontos tocados é quanto a dinâmica do encaminhamento das crianças com deficiência ao AEE.

Os professores pesquisados indicam que a análise inicial parte, geralmente, do professor da classe regular, passando pelo pedagogo até chegar ao professor especialista, que fica com a tarefa de, na SRM, fazer uma aproximação com a criança. Através de uma avaliação criam-se relatórios que apontam para a necessidade ou não de acompanhamento especial. Neste sentido as autoras elogiam a perspectiva de que esta avaliação seja debatida, que demande tempo e que não seja padronizada.

Em dissertação de mestrado Ferreira (2011) analisa segundo os documentos do estado e em entrevista com uma gestora como se dá o processo de avaliação diagnóstica para o encaminhamento para o AEE. A escola aponta casos para a triagem, ao enviar relatório pedagógico, justificando os motivos, solicita uma avaliação. A triagem é realizada por uma equipe de 4 profissionais de educação. Quando a suspeita de deficiência é descartada pela equipe, são encaminhada para o Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário (da UFSC) para confirmar a possibilidade de uma dificuldade de aprendizagem, se diagnosticado serão encaminhados para possíveis atendimentos clínico ou pedagógicos.

Ainda em sua dissertação, Ferreira (2011) aponta que na triagem são feitas entrevistas para investigar questões sobre a gestação e o parto, com crianças presentes na triagem são verificados seu processo de construção do conhecimento em atividades que envolvam jogos, contos e histórias, além de atividades de matemática.

Ao analisar esta política Catarinense, verifica-se papéis bem definidos de órgãos, funções, que podem facilitar uma avaliação inicial bem embasada. O envolvimento da parte clínica/pedagógica da Universidade Federal, também parece ser uma interface interessante para esgotar as possibilidades de uma avaliação bem ampla.

Jesus e Aguilar (2012), analisa os laudos avaliativos, para as autoras esses se configuram ao mesmo tempo como fundamentais pelos professores especializados, assim como impeditivos de ações. Questões quanto a necessidade de um laudo como premissa de um atendimento é questionado pelos professores pesquisados, tanto pela sua raridade no sistema educacional, quanto a sua real necessidade.

Uma contradição, se estabelece, o laudo rotularia a criança e aumentaria sua exclusão, ou ele se torna uma base para o desenvolvimento de atividade pedagógicas alinhadas as impressões da perspectivas médicas?

Jesus e Aguilar (2012, p.413) em suas considerações afirmam que:

Percebemos que alguns professores ainda estão distantes dessa compreensão, realizando práticas avaliativas ainda desarticuladas, que não promovem a efetivação de modos de intervenção consonantes com a avaliação. Há um desconhecimento de procedimentos e dispositivos legais que diferenciariam os modos de avaliar, confirmando um distanciamento desses profissionais como promotores do atendimento à diversidade.

Já na percepção de Michels, Carneiro e Garcia (2010), em pesquisa feita em Florianópolis, a partir de observação, mesmo que apontada como dados preliminares, poderam sobre a falta de planejamento, a centralidade no material a ser utilizado, e que nos atendimentos em salas multimeios:

Há uma predominância de um modelo de atendimento que tem como base o diagnóstico do aluno [...] parecem corroborar com a tese da manutenção de um modelo médico-psicológico, que sustenta a ação pedagógica com alunos com deficiência, e a base funcionalista presente na organização do trabalho pedagógico (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010).

Vale ressaltar que um estudo traz o olhar dos professores especialistas e a outra parte de uma observação do atendimento, contudo, com todas as dificuldades de estabelecer parâmetros de comparação, vemos que os pesquisados encontram grandes dificuldades na condução do atendimento em SRM.

Há ainda as dificuldades relativas a SRM no atendimento a deficiências específicas. Em um estudo feito no interior baiano, Jesus e Almeida (2014) apontam que a SRM ao serem instaladas nas escolas municipais instaurou uma mudança no apoio aos alunos surdos, que ao instituir mais este local de para atendimento reforçou e incentivou a educação inclusiva de alunos surdos.

Contudo, neste mesmo estudo fica claro que um Centro de Atendimento Especializado é quem mais atende o aluno surdo da rede municipal e não as SRM. Esta instituição tem tentado interagir com a SRM e auxiliar nos projetos para cada aluno, mas fica claro que é nesta instituição que ocorre o letramento dos alunos surdos, inclusive o bilíngue.

A SRM, na sua estrutura de atendimento de hoje não tem como dar conta de um letramento em LIBRAS, um trabalho que demanda um tempo maior, uma metodologia específica e experiência no letramento bilíngue.

Galvão e Miranda (2012), em pesquisa feita em Salvador, consegue verificar um outro problema referente a SRM. Em pesquisa feita em escolas que estavam estruturadas com equipamentos e profissionais, para o atendimento de alunos com deficiência visual, foi verificado que uma das dificuldades era quanto a qualificação para o uso das TA<sup>5</sup>.

Uma queixa recorrente das professoras de SR entrevistadas foi referente a falta de um maior aprofundamento na sua formação. Embora sendo especialistas responsáveis por SR específicas para o suporte a alunos com deficiência visual, nenhuma delas dominava ou utilizava em seu trabalho algum software leitor de tela ou outro software com recurso de síntese de voz. [...] Os aprendizados desses alunos referentes ao uso do computador para o trabalho de sala de aula eram sempre feitos em instituições de apoio, fora da escola (GALVÃO FILHO, MIRANDA, 2012, p.257).

Soma-se aí uma questão que precisa ser repensada nas formações de professores, urge a necessidade de formação continuada que possam qualificar os professores atentando as novas Tecnologias Assistiva. E ressalta mais uma vez a dependência que as SRM ainda tem com as CAEs.

A partir da política de implementação das SRM, os municípios tem tentado organizar o funcionamento deste AEE de forma a atender todos os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Alguns traços do funcionamento tem sido estabelecidos de forma muito próxima as recomendações da política

---

<sup>5</sup> Os autores revelam que apesar da política de SRM para atender as diversas necessidades educacionais especiais, na realidade estudada a organização das salas era por deficiência.



pública de implementação das SRM, em outros casos algumas alterações foram feitas para se adaptar as necessidades locais.

Victor, Cotonhoto e Souza (2013) perceberam em sua pesquisa que:

Em relação à organização do atendimento percebemos que esta ocorre de forma unânime no contraturno. Entretanto, alguns municípios relatam que em alguns casos, atendem o aluno no próprio horário de aula. Em geral os alunos são atendidos em grupo ou de forma individual, por um período de 60 minutos a 02 horas de atendimento. Esta composição é realizada conforme a demanda e a disponibilidade de acesso da família, pois nem todos têm garantido o transporte ou vale social para a participação no AEE.

E ainda que:

As SRM são organizadas para atender ao público alvo da educação especial conforme a política nacional. Existem municípios que adotam o critério de SRM por referência da deficiência, montando-as em escolas polos ou específicas; e outros que ofertam o atendimento conforme a demanda da escola garantindo a essas crianças um AEE na própria unidade de ensino. A oferta de AEE por escolas de referência dificulta o acesso e um distanciamento entre a SRM e a sala regular na qual o aluno está matriculado.

Este relato demonstra como a dificuldade de ter professores especialistas com habilidade nas diversas necessidades do público alvo, e tem dado um “jeitinho” trabalhando com escolas polos ou específicas. E acaba gerando outros problemas, como necessidade de transporte para levar os alunos as escolas específicas e/ou um distanciamento da Sala Regular.

Isto é visto também por Zaniolo, Dall’ Acqua e Carneiro (2013, p.11).

No município, contudo, parece vigorar uma tendência de se buscar o encaminhamento de alunos com determinados perfis para as salas onde a professora, de alguma maneira, (quer seja por sua área de especialização ou mesmo por afinidades pessoais) disponha potencialmente de uma maior probabilidade de êxito junto ao aluno e suas necessidades.

Outro ponto que parece comum é a quantidade de professores lotados nas SRM, para o atendimento dos alunos.

Dentre as iniciativas desenvolvidas destaca-se o fato de que na maioria das SRMs estão lotados dois professores por sala, que atuam junto às oito horas diárias na oferta do atendimento educacional especializado. Característica da política local que visa dar mais qualidade ao atendimento, sem sobrecarregar um único professor, uma vez que a quantidade de alunos por sala de recurso multifuncional tem sido significativa (OLIVEIRA, OLIVEIRA E RABELO, 2013, p.11).

A tarefa de atender ao público alvo da política de AEE nas SRM, tem dado aos professores muito trabalho, apesar de estarem acolhendo os alunos nas SRM da melhor forma possível, pode-se ver alguns entraves que precisam ser repensados.

Foi relatado por Cardoso, Tartuci e Borges (2013) um problema que nos remete a diversidade e sobretudo ao número elevado de estudantes para serem atendidos, geralmente por duplas de professoras.

Dessa forma, as docentes precisam atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em vários níveis de ensino, sendo um número elevado destes estudantes por SRM, havendo, conseqüentemente, um elevado número de alunos por professora (p.15).

O número elevado de alunos também é relatado por Miranda et. al. (2013), a partir dos relatos das professoras das SRM, esse estudo pode perceber que outras dificuldades podem comprometer a qualidade do atendimento.

As declarações das professoras demonstram o esforço para efetivar um trabalho pedagógico de qualidade na sala de recursos multifuncionais em situações muitas vezes adversas, devido a pouca inserção desses serviços no projeto político pedagógico da escola, a inadequada qualificação profissional para o exercício das funções atribuídas ao professor da SRM, ao grande número de alunos para atendimento e as diferentes necessidades pedagógicas desses alunos o que acarreta insatisfação dos professores e compromete a qualidade do AEE prestado ao aluno (p.13).

Uma das prerrogativas instituída na legislação instrui que o atendimento deve estar articulado com o projeto da escola. Ao passo que, o atendimento naquele espaço não é apenas um reforço escolar, mas uma atividade vinculada as ações pedagógicas proposta na sala de aula. Sem a vinculação do espaço ao projeto pedagógico da escola não se estabelece como complementação ou suplementação escolar, mas com um espaço isolado de apoio.

A dinâmica de atendimento no contraturno também mostra uma dificuldade a mais nesta vinculação entre os professores. Segundo Victor, Cotonhoto e Souza (2013):

Os professores relatam que a articulação com o professor da sala regular é algo fundamental. Entretanto, este também é um desafio a ser superado nos diferentes sistemas de ensino. Por causa de o AEE ser no contraturno, o contato direto com o professor é enviesado. Ora acontece pela figura do professor colaborativo, ora pelo cuidador, ora pelo estagiário, ora pelo pedagogo, ora formalizada num bilhete ou até mesmo por telefone e e-mail (p.23).

Outros autores identificam também uma limitação nesse processo:

Em decorrência disso, o atendimento educacional especializado tem se constituído, em algumas realidades, de forma isolada, sendo ofertado em miniclínicas dentro das escolas, sem estabelecer relação com os profissionais que nela atuam, impossibilitando, portanto, a intervenção desse serviço enquanto apoio, logo que só têm sentido à medida que suas ações favorecem a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum e demais espaços da escola (ARAUJO; MARTINS; SILVA, 2013. p.12).

Nesse estudo parece que os autores apontam que não adianta colocar a SRM na escola se não tiver uma colaboração e articulação com todos os envolvidos, sob pena de ver o projeto resgatar a Escola Especial, apenas deslocando-a para dentro da escola.

A falta de articulação e compreensão da política pode também trazer distorções quanto ao que deve ser trabalhado dentro das salas, segundo Milanese e Mendes (2013):

As professoras de SRM afirmaram, como indicam as diretrizes do MEC, que o AEE não era reforço escolar. Porém, quando essas falavam sobre o que define o atendimento nas SRM, referem-se mais aos recursos diferenciados do que aos objetivos de ensino e sua relação com o currículo da série frequentada pelo aluno. Algumas professoras, por exemplo, afirmaram trabalhar com o intuito de alfabetizar, enquanto que outras pareciam considerar que esse conteúdo devesse ser ensinado na classe comum.

Não dá para negar que esses problemas de gerenciamento do que deve ou não ser trabalhado pelas professoras especialistas são de grande complexidade, mas vale levantar uma questão a respeito desta distorção. Isto está ocorrendo por falta de informação sobre a política e seu processamento ou as dificuldades de articulação tem levado as professoras a direcionarem suas ações pedagógicas de acordo com seu entendimento das necessidades do aluno?

Seja por um motivo ou por outro cabe uma avaliação dos motivos. Sendo intencional vale verificar se esta escolha está sendo positiva ou apenas está criando um abismo entre o que determina a legislação e a política em ação.

Não bastasse as dificuldades em relação aos problemas de ordem pedagógica, em alguns municípios os problemas estruturais também revelam um empecilho para o pleno funcionamento das SRM.

### Temos relatos na Bahia:

Segundo os relatos das professoras é possível perceber que existe uma dificuldade inicial para a instalação e manutenção dos equipamentos fornecidos pelo MEC, bem como as adaptações dos materiais pedagógicos para facilitar as atividades realizadas na SRM. As professoras relatam que muitos materiais pedagógicos são adaptados e construídos por elas, com materiais reciclados, e os equipamentos de informática como software, notebook, entre outros, em algumas escolas não chegaram ou não foram instalados (MIRANDA et al., 2013, p.7).

### No Espírito Santo,

Os professores que atuam no AEE podem perceber que o AEE possui alguns aspectos que dificultam o trabalho pedagógico nas SRM. Nesse sentido, os professores das altas habilidades/superdotação reclamam a falta de materiais que atendam a esse público, considerado por eles “os excluídos da Educação Especial”. A não instalação dos computadores, a não contratação de professores de áreas específicas para atuarem nesse espaço e a falta de parceria no município são consideradas dificuldades relevantes para o atendimento desse público. [...] Nos diversos municípios podemos perceber que as SRM estão localizadas em escolas públicas do ensino fundamental e educação infantil. Porém, a instalação dessas salas, se tornou um grande desafio para os municípios de Serra, Cariacica e Vila Velha, pois a ausência de espaços físicos contribui para uma oferta de salas bem menor que a demanda municipal (VICTOR; COTINHOTO; SOUZA, 2013, p.19, 20).

O que também acontece em Maceió, onde Fumes, et. al. relata que “as estruturas arquitetônicas dos espaços escolares e especificamente das SRM são precárias; uma parte dos recursos enviados pelo Ministério da Educação continua encaixotada ou então padecem da falta de manutenção técnica” (2013, p. 15).

Na pesquisa de Cardoso, Tartuci e Borges (2013) pode-se ver uma imensa variedade de problemas apresentados, a saber:

São várias as dificuldades encontradas pelas professoras para a realização de seu trabalho, sejam aquelas relacionadas à infraestrutura, como espaço para o funcionamento da sala, o longo tempo de espera para que estas sejam montadas, a falta de funcionamento de internet nas salas, a ausência de materiais e recursos pedagógicos necessários, sejam aquelas de ordem do funcionamento pedagógico, como a ausência de formação na área, a falta de conhecimento acerca das especificidades de aprendizagem de seus alunos em razão de ter de atender a todos os alunos público-alvo da educação especial e a todos os níveis de escolarização, a falta de compreensão de seu papel e do significado de conceitos como “complementação”, “suplementação” e “flexibilização”, que muitas vezes aparecem como *slogans* do trabalho do professor de educação especial, demonstrando as impossibilidades e limitações de sua atuação (p.15).

Os problemas apresentados são comuns em alguns municípios, em outros não, mas no geral são partes de angustias relatadas pelas professoras que atendem as SRM, porém tem um traço que parecer ser unânime, os municípios estão atendendo a política de AEE, em uma crescente implementação de SRM nas escolas e limitando cada vez mais os atendimentos nos CAES. Há também um crescente empenho na formação continuada dos professores das SRM.

Os relatos trazem muitos pontos que precisam melhorar para que a política de acesso e permanência de alunos que compreendem o público alvo da AEE sejam adequadas. Contudo muitas mudanças já estão se efetivando, cabe uma ampla avaliação da política para reorganizar as diretrizes, na tentativa de superar os problemas apresentados. Costa e Santos (2013) avaliam que:

Mesmo considerando os limites sociais, as ações coletivas das professoras das SRMs e das salas de aula regulares no município de Niterói, comprovam ser possível o enfrentamento e a superação da cultura histórica de segregação, em prol da afirmação de políticas públicas de educação inclusiva, da práxis pedagógica que acolha alunos, com e sem NEEs, na escola pública, como também para a concretização de uma sociedade justa e humana, na qual os direitos humanos assumam o estatuto de centralidade.

Fica claro que a SRM não pode ser a tábua de salvação da Educação Especial, “ainda não se pode afirmar que apenas as salas multifuncionais são suficientes para atender a todos os alunos com a qualidade necessária, ainda que a caracterização deste serviço tenha indicado avanços na área.” (CAPELLINE et al., 2013, p.13).

A implementação das salas de recursos tem sido a aposta do governo federal, em parcerias com os governos estaduais e municipais, para estabelecer uma política de inclusão onde a escola deva ser para todos.

Mas será que esta foi uma boa aposta? Este modelo pensado tem correspondido as expectativas? Quais são as falhas deste projeto? Como toda política, são necessárias avaliações para que se possa compreender melhor, como esta a política planejada, tem se comportado em ação e diante das respostas, confirmar algumas escolhas e também reorganizar alguns ajustes.

## 5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho se insere no campo da pesquisa qualitativa, em função da necessidade de discutir e melhor qualificar os elementos que envolvem o objeto de estudo, por já ter comprovada eficácia no tratamento de questões educacionais.

Com base na caracterização de Ludke e André (1986), quando definem pesquisa qualitativa, afirmando ser aquela que “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, trazendo uma preocupação maior com o processo do que com o produto. O pesquisador deve concentrar sua atenção em captar o ponto de vista dos sujeitos, já que as questões ou centros de interesse são, em primeira instância, muito amplos, tornando-se ao final do estudo, mais diretos e específicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12-13).

Apesar do foco qualitativo, esta pesquisa utilizou dados quantitativos, como forma de complementar e melhor ilustrar os dados coletados de forma subjetiva.

O estudo de caso foi escolhido como método por ser “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.134), portanto, este estudo pretende dar uma abordagem sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, percebendo todos os caminhos traçados a partir dos documentos oficiais até o dia a dia das relações pedagógicas que acontecem no cerne da escola.

Em síntese envolverá uma metodologia englobando estudos descritivos, baseado em entrevistas, observação e grupo focal, com gestores e os professores de salas de recursos. Na tentativa de esclarecer os procedimentos é que seguem algumas considerações.

### 5.1 ENTREVISTA

A entrevista é um instrumento adequado ao tipo de pesquisa qualitativa e é bastante utilizado. A entrevista se torna uma forma de entrar em contato com o sujeito da pesquisa, favorecendo o encontro/conversaçoão na busca de informação (LAKATOS, 1993).

Dependendo da perspicácia do entrevistador pode-se ainda perceber as emoções, e se estabelece um entrelaçamento das emoções (MATURAMA, 1993), o que pode favorecer na percepção de ocultamentos, incômodos e particularidades.

Szymanski (2011) ao propor uma entrevista reflexiva considera a interação social presente em tal instrumento, esta interação pode inclusive influenciar no curso do trabalho e na efetiva coleta de informações. Szymanski afirma ainda que:

Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte de experiências e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado (2011, p.14).

Na busca desta interação a entrevista semiestruturada pode permitir uma flexibilidade interessante ao pesquisador, dando a esse o poder de mudar a ordem, acrescentar questões que permitam um melhor esclarecimento, aprofundar em alguns temas mais relevantes. Todas estas estratégias, contudo não devem ser usadas de forma a perder o foco e sair em demasia do planejado, ou seja, a liberdade não pode ser desculpa para fugir dos objetivos traçados ao elaborar o roteiro.

Neste estudo a entrevista será útil pois, como já foi apontado por Lakatos, é uma possibilidade de estar cara a cara com o profissional que organiza toda as operações ligadas a educação especial do município, o que pode revelar muitas questões referentes a organização e caracterização do AEE e especificamente das SRM no município.

As informações dadas na entrevista foram extremamente úteis para as demais etapas (grupo focal e observação), podendo influenciar o curso do trabalho dependendo do discurso construído pelo entrevistado. O roteiro conta com muitos campos abertos o que permitiu uma flexibilidade importante para melhor entender nas entrelinhas do que está exposto nos aparatos legais do município e o que o gestor tem vivenciado.

## 5.2 ROTEIRO DE DISCUSSÃO PARA O GRUPO FOCAL

Utilizou-se a técnica de grupos focais para que seja um instrumento de escuta a respeito da organização das SRM pelo olhar do professor especialista. Cabe destacar que segundo Powel e Single (Apud GATTI, 2005) grupo focal trata de um

conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, sendo esse o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência profissional. Concordamos com Gatti ao relatar sobre a potencialidade do trabalho com grupo focal relacionado a pesquisa está ligado à:

[...] possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes (2005, p.69).

A utilização de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Na pesquisa em questão, essa técnica de coleta de dados foi adotada, pois, como afirma Gomes (2005), grupos focais são apropriados “quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados”.

A SRM ainda é uma realidade relativamente recente e é esta implementação do programa de AEE nos municípios estão ainda se acomodando portanto, torna este instrumento adequado para verificar o sentimento, as observações, as dificuldades enfrentadas por um grupo de professores que tem o papel de transformar em ação as propostas estabelecidas pela política pública.

Convencionalmente, o número de participantes que compõe cada grupo focal variou entre 10 a 20 pessoas, pois grupos numerosos limitam a participação, restringe as oportunidades de trocas de ideias e impedem que as questões propostas sejam discutidas com profundidade. Por outro lado, o grupo não pode ser excessivamente pequeno, pois isso limitaria a troca de informações entre os participantes assim como a interação entre eles (GATTI, 2005).

No grupo focal além das participantes outra figura importante é o moderador. O papel do moderador, que no caso trata-se do pesquisador está em organizar as reuniões para coleta de dados proporcionando um ambiente favorável a discussão, controlando o tempo das falas, estimulando e permitindo a manifestação de todos.

O pesquisador deve assumir o papel de moderadora nos grupos focais. Segundo Morgan (1997), a função principal do moderador é facilitar o processo de discussão, procurando explorar a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o



assunto e promover uma discussão produtiva. Para tanto, o moderador deve intervir apenas para introduzir novas questões, facilitar o processo e também evitar que assuntos importantes sejam levantados ao final do grupo e as discussões tenham que ser encerradas em um momento importante.

Gatti (2005) considera que o papel do moderador consiste em "Introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar" (p.30).

Segundo a autora, o moderador deve assumir uma postura não diretiva, permitindo que o grupo desenvolva uma comunicação sem interferências indevidas, como por exemplo, intervenções afirmativas ou negativas, opiniões particulares e conclusões. Porém, espera-se que o moderador realize encaminhamentos em relação ao tema e intervenções que facilitem trocas entre os participantes. Também é esperado que o moderador mantivesse o foco do grupo nos objetivos da pesquisa. Finalmente cabe ao moderador criar condições para que o grupo "explícite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidada a conversar coletivamente" (p.09).

### 5.3 OBSERVAÇÃO

A observação se configurou como um importante instrumento nesta pesquisa, visto que além do que declaram os envolvidos na pesquisa, a possibilidade de entrar em contato com a realidade pesquisada dá uma nova perspectiva sobre o assunto, trata-se de uma forma de se embrenhar no estudo com atores reais e no momento real da existência do fato.

A observação pode ser um grande aliado em uma pesquisa que pretende desvelar as nuances do cotidiano de uma SRM in loco. Claro que para estabelecer tal contato um instrumento foi elaborado para manter o foco no objeto, mesmo que permita espaço para observações complementares ao entendimento do contexto. Segundo, Laville e Dionne (1999)

A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço à observação (p.176).

Laville e Dionne (1999) ainda esclarecem que “A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento [...]”, esse olhar precisa ser sustentado por um estruturado roteiro que deem condições de ajudar a alcançar os objetivos propostos. Portanto foi um instrumento oportuno de confrontação, já que os discursos do gestor e dos professores especialistas estarão guardados como referência para direcionar os campos de observação, portanto precisam ser olhares mais atentos, nada “passivos”.

Triviños (1997) recomenda uma atenção especial ao pesquisador como observador para ele:

Um das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, tem seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores (p.141).

Portanto, esse desafio de perceber a organização das SRM dentro do contexto escolar, sendo influenciado de valores e interações próprias estabelecidas entre os sujeitos, precisam ser bem claras para que esse instrumento se torne eficaz e respeitoso para com as pessoas e situações observadas.

Os procedimentos de coleta e análise de dados para cada uma dessas etapas serão posteriormente detalhados.

### **5.3.1 Procedimento de Análise dos Dados**

Foram feitas análises qualitativas e quantitativas do universo do município investigado. Uma planilha, contendo os itens do protocolo dos indicadores demográficos e dos indicadores educacionais do município Jequié, foi identificada, com a finalidade de permitir análises comparativas entre os municípios e estabelecer relações entre indicadores demográficos, indicadores educacionais e a forma como a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais está organizada.

Na etapa da pesquisa com os professores da SRM os dados das entrevistas com os grupos focais serão transcritas e os dados serão analisados com dois procedimentos:

- a) Análise de conteúdo (AC) dos relatos, a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades, considerando-se os eixos temáticos dos estudos.
- b) Análise do discurso do sujeito coletivo (ADSC) - Para a síntese dos dados no contexto do estado e do país será realizada a análise quantitativa e qualitativa baseada em idéias centrais aparecidas no conjunto dos relatos encontrados nos temáticos do estudo.

O tratamento do tema nos encontros deverá seguir os seguintes passos;

- a) Descritivo: nesta etapa o pesquisador lança as questões disparadoras do roteiro referente ao tema em questão, e solicita aos professores que descrevam a sala de recursos dele naquele aspecto. O pesquisador deve mediar para que todos se expressem e intervenções dos colegas entre falas são aceitáveis.
- b) Informativo: Após a etapa descritiva o pesquisador trará informações oficiais (da política nacional, estadual e municipal) sobre aquele tema em questão e registrará as reações dos professores.
- c) Confrontação- Nesse passo o pesquisador deverá levar uma análise preliminar dos dados que deverá ser apresentada aos participantes. Nesta etapa, portanto serão confrontados com os dados e o pesquisador irá apresentar questionamentos que encontrar entre os dados das intenções políticas e da realidade das salas de recursos apresentadas pelos professores.

E assim sucessivamente cada tema citado acima será abordado nesses três passos. Os encontros foram registrados em áudio ou vídeo e posteriormente foram feitas as transcrições literais.

#### 5.4 LOCAL

Jequié, um município baiano, com uma população de 151.921 habitantes, segundo o CENSO IBGE, 2010, é considerado de médio porte, sua vida econômica é baseada na pecuária, comércio e um pequeno parque fabril. No Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) 2000, ocupava 30º lugar no ranking do Estado da Bahia.

## CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Jequié tem uma área de 3044,3 km<sup>2</sup>, teve como IDHM 2010 de 0,665, o que o deixa em uma faixa de índice de desenvolvimento considerado médio. Sua densidade demográfica fica em 49,9 hab/Km<sup>2</sup>. O ano de sua Instalação foi de 1897, e fica localizado na mesorregião do centro sul baiano.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Jequié é 0,665, em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,6 e 0,699). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,238), seguida por Longevidade e por Renda. Entre 1991 e 2000, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,157), seguida por Longevidade e por Renda. [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_print/jequie\\_ba](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/jequie_ba)

Os números da tabela a seguir indicam o desenvolvimento do município, evidenciando alguns dados quantitativos da Educação.

### Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Jequié – BA

IDHM e componentes	1991	2000	2010
<b>IDHM Educação</b>	0,173	0,330	0,568
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	19,93	29,76	49,02
% de 5 a 6 anos na escola	31,56	66,87	93,00
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	19,37	39,01	84,92
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	8,33	20,95	39,56
% de 18 a 20 anos com médio completo	5,61	11,90	27,00
<b>IDHM Longevidade</b>	0,622	0,680	0,790
Esperança de vida ao nascer (em anos)	62,30	65,78	72,42
<b>IDHM Renda</b>	0,517	0,569	0,656
Renda per capita	199,95	275,94	473,92

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Diante dos dados verificamos que:

Jequié ocupa a 2776ª posição, em 2010, em relação aos 5.565 municípios do Brasil, sendo que 2775 (49,87%) municípios estão em situação melhor e 2.790 (50,13%) municípios estão em situação igual ou pior. Em relação aos 417 outros municípios de Bahia, Jequié ocupa a 33ª posição, sendo que 32 (7,67%) municípios estão em situação melhor e 385 (92,33%) municípios estão em situação pior ou igual. [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_print/jequie\\_ba](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/jequie_ba).

Esses dados reforçam uma evolução no que tange à educação e isso se evidencia em relação à frequência dos alunos em idade de escolar, que tem sido crescente nos últimos 10 anos.

Em 2010, 54,83% dos alunos entre 6 e 14 anos de Jequié estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade. Em 2000 eram 37,17% e, em 1991, 17,18%. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 18,84% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso. Em 2000 eram 8,76% e, em 1991, 2,60%. Entre os alunos de 18 a 24 anos, 7,54% estavam cursando o ensino superior em 2010, 3,60% em 2000 e 0,75% em 1991. Nota-se que, em 2010, 2,64% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam a escola, percentual que, entre os jovens de 15 a 17 anos atingia 15,90%.

Apesar das melhoras de índice na educação, verifica-se que ainda aparece um número comprometedor em relação a um país mais desenvolvido, visto que apenas um pouco mais da metade dos alunos em idade escolar fundamental está na série correlata a idade. Isso sem falar que esses números apenas revelam dados estatísticos, que não deixam revelar questões relativas a qualidade de ensino.

A seleção do município de Jequié se deu pelos seguintes critérios: local de residência da pesquisadora (gerando grande interesse e menores custos), anuência das autoridades educacionais, existência de uma política de inclusão escolar com implantação de sala de recursos (Jequié é uma cidade pólo). Em 2014, o município contava com 12 SRM implementadas e em funcionamento nas escolas na sede e em 2 distritos, e foi revelado que estava em processo de implementação mais 2 salas.

A realização dos encontros com a coordenadora de Educação Especial ocorreu nas dependências físicas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Jequié, na sala da coordenadora. O local para as discussões do grupo focal também foi a Secretaria de Educação, em um auditório, e na sala do NPEEL da UESB.

As observações foram feitas nas SRM de quatro escolas municipais. Escola Municipal Doutor Celi de Freitas (Escola de nível fundamental I), que será identificada como Escola A, Escola Municipal Adolfo Ribeiro (Escola de Educação Infantil, Fundamental I e EJA), que será identificada como Escola B, Escola Municipal Dr. Joel Coelho de Sá - CAIC (Escola de Educação Infantil e Fundamental I), que será identificada como Escola C e a Escola Municipal João Calmon (Escola de Educação Infantil e Fundamental I) que será identificada como Escola D.

A escolha das escolas se deu por dois princípios, o primeiro seria ter escolas com atendimento nos quatro mais comuns tipos de deficiência (DA, DV, DF e DI), o segundo seria a anuência dos professores das SRM.

Em princípio, foi escolhida também a Escola Municipal Ministro Simões Filho, pelo conhecimento prévio de terem crianças com DA nas SRM, contudo foi verificado a evasão destes alunos neste ano. Foi apurado que existiam 8 alunos surdo ou com deficiência auditiva na Escola, havia apenas 1 intérprete para atender a 4 alunos no matutino e 4 no vespertino, estando eles alocados em 3 salas diferentes. Por falta de tempo para cobrir as três salas a intérprete dava prioridade as aulas de Português e Matemática. Em conversas realizadas pela comunidade surda, os alunos identificaram uma escola que tinha 1 intérprete por sala e então 6 alunos pediram transferência para esta outra escola que é Estadual, portanto não se adequava a delimitação deste estudo. Vale ressaltar que os outros dois não fizeram a transferência, pois na outra escola não havia as séries frequentadas por esse dois alunos, e esses optaram por ter o AEE em no Centro de Apoio Pedagógico de Jequié portanto, a escola foi excluída do estudo por conveniência e outra escola foi incluída.

## 5.5 SUJEITOS

A secretaria Municipal de Educação informou que conta hoje com 26 professoras que trabalham nos dois turnos (regime de 40h) nas SRM, para atender a cerca de 300 alunos, contudo podemos perceber alguns ajustes.

A partir da seleção de escolas foi identificado que na Escola A existem 3 professoras trabalhando nas SRM, sendo que uma com 40h e duas em regime de 20h. No turno que foi realizado a observação, apenas duas professoras trabalhavam. Na escola B, inicialmente duas professoras auxiliares estavam substituindo uma professora que estava de licença, portanto neste caso também tínhamos 3 professoras trabalhando na sala de recursos, contudo no final do mês de novembro a professora afastada retornou as atividades e a professora substituta não tinha ainda encerrado o seu contrato o que possibilitou a sua permanência. Na escola D uma professora havia saído de licença até o final do ano e não havia sido substituída ainda. Portanto na Escola D havia apenas uma professora atuando.

Apenas na escola C o esquema de duas professoras em regime de 40h estava de fato funcionando.

Participaram desta pesquisa a coordenadora da educação especial do município de Jequié-Ba e os professores especialistas da SRM voluntários para participar da discussão do grupo focal e os professores que concordaram participar da observação na SRM das escolas municipais selecionadas.

Duas gestoras colaboraram com a entrevista, sendo que apenas os dados da segunda gestora foram considerados. Nas discussões do grupo focal na primeira reunião 13 professoras participaram das discussões e na segunda reunião 07 professoras participaram. E Na observação 09 professoras foram observadas, sendo 8 efetivas e uma auxiliar.

### QUADRO DAS ESCOLAS OBSERVADAS

	Nº de alunos	Número por atendimento	Tipos de deficiência	Periodicidade	Tempo de atendimento	Exceções	Materiais pedagógicos e TA
<b>Escola A</b>	13 alunos	01 a 02 por vez	Autismo, baixa visão DI.	Duas vezes por semana	2 horas	Aluno DV, ensino Médio 1x	Ar condicionado, 2 computadores, 02 TVs, Lupa eletrônica, muitos brinquedos, jogos comprados prontos e muitos produzidos, livros, além de material de escritório, mesas, cadeiras e armários.
<b>Escola B</b>	17 alunos	01 (caso do autista) a 04 alunos por vez	Autismo, DI e paralisia cerebral (DF)	Duas vezes por semana	2 horas		Ar condicionado, TV, computadores, tablet, impressoras, materiais de escritório, muitas atividades estruturadas e jogos e brinquedos comprados prontos. Materiais de escritórios de uma saleta que eram guardados os materiais estruturados.
<b>Escola C</b>	38 alunos	04 a 05 alunos por vez	DI e paralisia cerebral (DF)	Uma vez por semana	4 horas	2 alunos atendido no sábado. Aluno DF atendido no mesmo turno	Materiais de escritório, mesas cadeiras, computador ser acesso a internet, impressora quebrada, muitos materiais estruturados, e brinquedos e jogos comprados prontos.
<b>Escola D</b>	36 alunos	04 a 05 alunos por vez	Autismo, DI, problemas de fala, Autismo e TDAH	Duas vezes por semana	2 horas	Há alunos atendido no mesmo turno	Ar condicionado, TV, impressora, 2 computadores notebook, jogos e brinquedos, livros infantis, materiais de escritório, mesas cadeiras e estante, uma teatro de fantoches e um pia.

## 5.6 ETAPAS DO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta e análise de dados para cada uma das etapas serão posteriormente detalhados.

### **5.6.1 1ª ETAPA - Caracterização da política de inclusão escolar do município**

Após o consentimento para realizar a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação houve uma etapa de entrevista com a coordenadora da Educação Especial do município pesquisado. Entrevista foi feita com o gestor da Educação Especial no município de Jequié-Ba para traçar os aspectos históricos e conceituais da implementação e funcionamento das salas.

Com a coordenadora foram feitos alguns encontro onde pode-se acordar dois encontros para a entrevista com ela, os encontros com os professores de salas de recursos para as discussões para o grupo focal e autorização para fazer contato com as professoras das SRM diretamente nas Escolas para observação.

### **5.6.2 2ª ETAPA - Discussão no grupo focal compostos por professores de salas de recursos**

Em uma reunião, os professores da educação especial foram devidamente informados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa e os termos de consentimento livre e esclarecido assinado pelo gestor e foram assinados pelos professores. Cumpre destacar que ambos os tipos de termos foram elaborados com base na Resolução 196/96, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde, prevendo gravação e autorização do uso das respostas das participantes, desistência em qualquer momento da pesquisa com a consequente retirada do consentimento.

Os encontros para discussão foram intermediados pelo gestor e acordada com o grupo e se realizou em 02 encontros, com uma proposta definida de questões, mas com espaço para relatos espontâneos do pesquisados para entender melhor aspectos relacionados a formação, organização do trabalho, as relações com



os professores de classes comuns, o manejo com as TA, de uma forma geral, toda a visão a respeito da política de AEE e o funcionamento das SRM no município.

Nos encontros foram coletados dados sobre a percepção dos professores a respeito das SRM. O tema dos encontros tem relação com os objetivos do estudo e enfoca as seguintes categorias:

- 1 - Equipe de trabalho do AEE - função e formação;
- 2 - Organização do trabalho da SRM - quantidade de alunos, horas dispensadas, gerência de conteúdos, etc.
- 3 - Recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva (TA) – quantidade, habilidade no uso, adequação, etc.
- 4 - Relação com os professores de classe regular – os encontros, os temas discutidos, etc.

### **5.6.3 3ª ETAPA - Observação da organização das salas de recursos multifuncionais**

A observação ocorreu em 4 salas de recursos multifuncionais durante cerca de 02 horas diárias 02 vezes por semana, em um período de aproximadamente 03 meses, na busca de vivenciar de perto o funcionamento das salas.

## **5.7 INSTRUMENTOS**

Cada etapa do estudo teve seus próprios instrumentos de pesquisa. Entrevista com o gestor utilizou na íntegra o roteiro de caracterização do município produzido pelo OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP): ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS. O roteiro de discussões do grupo focal também conta com uma referência do instrumento utilizado pela ONEESP, mas foi parcialmente modificada para atender os objetivos específicos deste estudo. A ONEESP abre espaço para que pesquisas sejam feitas em colaboração mútua entre o projeto ONEESP e pesquisas de teses e dissertações vinculadas às instituições com programas de pós-graduação parceiras do projeto. O único instrumento de produção própria foi o roteiro de observação.

## 6. ANÁLISES DE UMA POLÍTICA DE SRM EM AÇÃO

Esta pesquisa teve início em 2012 com os primeiros contatos com a secretaria de Educação do Município de Jequié, quando foi estabelecido o diálogo com a gestora responsável pela educação especial do Município. Os contatos aconteceram no segundo semestre de 2012, onde foi feita a entrevista com a coordenadora de Educação Especial do Município, na perspectiva de caracterizar a política de inclusão escolar da cidade de Jequié.

É importante ressaltar que no segundo semestre de 2013, já com uma nova Prefeita eleita, optou-se por fazer uma segunda entrevista, haja vista possíveis mudanças que poderiam ter ocorrido por conta da nova gestão. Em decorrência desse fato e considerando que a coleta através dessa nova entrevista, superou o primeiro momento, foi descartada a entrevista feita anteriormente.

Durante o processo da coleta de dados, através da entrevista, foram feitos novos contatos, mas não foi efetivado o reinício das atividades de campo. Foi recomendada a esperar o estabelecimento de uma gestora efetiva, visto que ainda estavam em momento de reorganização do quadro. Depois de três mudanças, no início de 2014 foi confirmado que a gestora nomeada seria definitiva.

Somente a partir de 2014 foi que começamos, de fato a buscar formas para realizar a entrevista com a gestora (Coordenadora de Educação Especial do município). Apesar do seu esforço e da sua disponibilidade para colaborar com a pesquisa, precisou de um tempo para poder responder às perguntas uma vez que ela ainda não estava inteirada com algumas questões, tendo em vista seu pouco tempo no cargo.

Passado este primeiro momento ocorreu um novo atraso por conta de uma greve dos professores do município. Esta greve durou cerca de dois meses o que inviabilizou realizar a entrevista. A greve finalizou no início de junho, mas as atividades pedagógicas da escola não duraram muito tempo, haja vista o início da Copa do Mundo de Futebol e a Prefeita do município decretou férias neste período. Só então em Julho as atividades foram retomadas de forma efetiva.

Os contatos foram retomados e com isso a possibilidade da criação do grupo focal, formado pelas professoras especialista das SRM, seguido de longas discussões que ocorreram durante os encontros, embora com espaços muito

grandes entre esses encontros, por diversos fatores. Em função dessa dificuldade ocorreram várias remarcações. Mas apesar disso tudo, o trabalho foi executado com as observações dos encontros nas SRM. Importante dizer, que ficou pendente a finalização das discussões do grupo focal para que esta etapa fosse cumprida em tempo hábil.

A entrevista com a coordenadora de Educação Especial do município iniciou em 21 de março e finalizou no dia 13 de maio de 2014. Os encontros com o grupo focal ocorreram nos dias 29 de agosto de 2014 e 15 de dezembro de 2014. No mês de setembro foi feita a seleção das salas e logo se deu início à observação a partir do dia 06 de outubro de 2014, sendo encerrada no dia 20 de dezembro de 2014, quando iniciou o recesso escolar.

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO: Análises a partir das impressões da Coordenadora de Educação Especial do município de Jequié-Ba

### 6.1.1 Caracterizando a Entrevistada

A primeira parte da entrevista foi composta por um bloco de quatro perguntas, que buscavam traçar um perfil da entrevistada. Através desse grupo de questões foi possível identificar que a entrevistada, é uma servidora do município de Jequié que atua na rede pública de ensino há 20 anos. Desses 20 anos, muitos deles lotada na AJEC (Associação Jequeense de Cegos) e há 3 meses, está ocupando o cargo de “Coordenadora do Núcleo de Educação Especial do Município de Jequié/BA”

Neste cargo a gestora anuncia que tem as seguintes atribuições:

*Sou responsável pelo andamento das salas de recursos Multifuncionais, pela formação continuada para professores cuidadores e professores do AEE, pela dinâmica que envolve capacitações das 60 sessenta cidades pertencentes a Jequié - Polo de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pela matrícula, permanência e andamentos de alunos com deficiência na rede municipal de Jequié e manter intercambio entre a secretaria municipal de educação e ONGs conveniadas e que ofertam o AEE.*

Analisando o perfil, identificamos, que a gestora tem experiência na rede pública de ensino e na docência da educação especial. Apesar do pouco tempo ocupando o cargo de gestão (3 meses) parece reunir as condições necessárias para

fazer relatos abalizados, que nos ajude a caracterizar a educação especial no município, tendo em vista a própria indicação de atribuições e competências do cargo. Vale ressaltar que o município teve problemas em estabelecer um gestor para esse cargo. Foi relatado pela coordenadora geral do ensino básico que após o início da gestão da Prefeita, que se iniciou em janeiro de 2013, o cargo foi ocupado por pelo menos 3 professoras, que por diversas razões, não puderam permanecer nele. A gestora atual trabalhou por quase toda a sua vida profissional prestando serviços em uma ONG de educação especial, apesar de pertencer à rede pública municipal, esteve lotada nessa ONG, que é uma Associação para pessoas com deficiência visual.

### **6.1.2 Caracterização dos Serviços de Apoio no Município pelo olhar da Gestora**

O primeiro tema, foi sobre a história da educação especial no município. A entrevista foi composta por quatro questões que buscavam reconhecer os aspectos históricos do desenvolvimento e implementação das políticas da Educação Especial no município. Sobre a história da Educação Especial na cidade de Jequié. Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc. a gestora fez um extenso relato o qual tem-se alguns momentos a seguir:

*No município de Jequié a oferta da educação especial começou no ano de 1985, com a implantação da Clínica e Escola Maria Rosa – CEMAR [...] Esta instituição oferecia atendimento em forma de escolaridade para crianças com deficiência mental, auditivas e síndromes. Em 1994 foi fundada a Associação Jequeense de Cegos – AJECE, Instituição sem fins lucrativos que atendia apenas alunos com deficiência visual, e no ano de 1998 começou a inserir alunos na rede regular com acompanhamento de itinerantes, por volta de 1997 foi reaberta a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, voltado ao público com deficiência mental e síndromes; [...] 2010 o Centro de Apoio Pedagógico – CAP / [...] atende todos os tipos de deficiência. Atualmente existem 14 salas de recursos multifuncionais localizadas na sede e no distrito. Em relação ao nível superior foi criado em 2008 pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB o Núcleo de Ações Inclusivas [...]*

Quanto a participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.) foi dito:

*Clinica e Escola Maria Rosa – CEMAR, 1985, Reivaldo Moreira Fagundes, atendia deficientes auditivos, mentais e síndromes, Instituição Pública/Privada (não mais existente); Associação Jequeense de Cegos – AJECE, Antônio Carlos Andrade Queiroz e Luzinete Maria dos santos Queiroz atende deficientes visuais, Instituição Não governamental sem fins lucrativos; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, revitalizada pelo Rotary Clube de Jequié e a Senhora Edite, atende deficientes mentais, síndromes, Autistas e múltiplas deficiências; Centro de Apoio Pedagógico – CAP / Estadual, atende deficientes auditivos, mentais, Autistas e síndromes; Centro educacional Especializado de Jequié – CEEJE, Fundada em 2011 por Ivani Aparecida Duarte, Sem fins lucrativos, atende pessoas com deficiência auditiva.*

Sobre as escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros) temos como resposta:

*A história dos serviços de apoio a escolas comuns começou em 1998 com a inclusão de alunos com deficiência visual na rede regular, em 2008 foi inaugurada a primeira sala de recursos multifuncional no município.*

Finalizando este bloco sobre a história da Educação Especial do município foi questionada sobre esta modalidade de ensino na atualidade.

*Os atendimentos oferecidos atualmente são através das salas de recursos multifuncionais, com um número de 14 salas; Um Centro de Apoio Pedagógico Estadual e através das ONGs conveniadas (APAE, AJECE, CEEJ).*

No bloco acima, podemos identificar o pioneirismo de instituições especializadas e organizações não governamentais (ONGs) no processo de desenvolvimento da Educação Especial e do atendimento especializado a Pessoas com Deficiências no município de Jequié. Pelo relato da gestora, três instituições (CEMAR, AJECE e APAE) são as principais responsáveis pelo início da Educação Especial nesse município. Revela também a entrada tardia da Universidade neste cenário.

Ao buscar identificar a participação de instituições especializadas e ONGs na trajetória histórica da Educação Especial do município, a resposta da gestora ratifica a participação e atribui um destacado papel das mesmas nesse processo histórico, considerando inclusive que a atual conjuntura do município de Jequié “deve-se” ao trabalho desenvolvido por tais instituições.

Sobre a história da criação dos serviços de apoio de Educação Especial nas escolas comuns, a partir dos relatos da coordenadora de Educação Especial e da

análise do discurso, podemos verificar que no município de Jequié a Educação Especial já apresentava iniciativas organizadas há quase 30 anos, contando com escolas especiais que acolhiam e faziam a formação escolar dos alunos com deficiência. É possível reconhecer também que junto com as mudanças, e por iniciativa das próprias instituições, começa o processo de transferência dos alunos para a rede regular de ensino, destacando-se que esse processo corresponde aos pensamentos da época, onde a escola especial tinha o papel de preparação para entrar no sistema comum. É possível identificar ainda que só a partir dos anos 2000 e empurrados pelas políticas nacionais é que o município passa a assegurar de forma mais efetiva o acesso à Educação Especial com aporte e não como substitutiva ao sistema de ensino comum.

Quando a entrevista tenta localizar aspectos relevantes do momento atual da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado no município, interrogando sobre os tipos de atendimentos e a quantidade de serviços especializados existentes e em funcionamento, a gestora não consegue registrar com clareza os tipos e a quantidade de atendimentos e recursos disponíveis no município, entretanto, fica evidente a existência das Salas de Recursos Multifuncionais e do espaço privilegiado que ela ocupa nas escolas inclusivas e no atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino do município de Jequié.

Identificamos também uma estratégia de gestão/funcionamento das SRM que tem suas atividades potencializadas para o atendimento conforme a prevalência de público/deficiências por escola. É possível considerar que essa organização fere o princípio da sala de recursos como *“espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.”* (ALVES, 2006, p.14). Entretanto, não tendo sido possível analisar e avaliar esse tipo de gestão/funcionamento, preferimos não fazer juízo de tal proposição nesse momento.

A fala da gestora evidencia e anuncia uma perspectiva de coexistência e cooperação entre a educação inclusiva e a educação especial no município de Jequié.

No segundo bloco de questões da entrevista intencionava identificar um pouco dos processos de formação de educadores (programas do governo federal, estadual ou do município) que aconteceram no município nos últimos 5 anos.

A respeito dos cursos que foram realizados nos últimos 5 anos:

*Em forma de EAD, foram oferecidos a Formação em AEE/MEC e uma pós-graduação também em AEE/MEC, além de cursos particulares de Educação Especial a nível de pós-graduação (FIEF) e anualmente é ofertado cursos de Libras (CAP e IERP), Braille (AJECE e CAP), Técnica para Ledores (UESB), Educação Física Adaptada (UESB), pela própria Secretária Municipal de Educação de Jequié, iniciativas que se estendem à outros municípios da Região.*

Para melhor esclarecer alguns detalhes foi perguntado especificamente: Quando aconteceu? Como foi seleção de participantes? Quantidade de participantes, Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância) ? Qual foi o objetivo do(s) curso(s)? Carga horária e Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)?

Verificou-se que:

*Aconteceu entre os anos de 2005 aos dias atuais. [...] Através de inscrições, convites e seleção pela Sec. de educação Municipal. [...] Não sei informar, mais acredito que mais de 800 mil cursistas no geral [...] Formação continuada em Formação na área de deficiência visual e Libras (presencial) e AEE/MEC a distancia. [...] Capacitar quanto ao atendimento específico para deficientes visuais e auditivos professores das redes municipal, Estadual e particular, além de pessoas da comunidade de forma geral, entre estes pais e familiares. [...] Geralmente em 40 horas e 80 horas. Aperfeiçoamento, extensão.*

Vale ressaltar que em relação ao nível do curso, foi informado que:

*[...] Em forma de EAD, foram oferecidos a Formação em AEE/MEC e uma pós-graduação também em AEE/MEC, além de cursos particulares de Educação Especial a nível de pós-graduação (FIEF) e anualmente é ofertado cursos de Libras (CAP e IERP), Braille (AJECE e CAP), Técnica para Ledores (UESB), Educação Física Adaptada (UESB), pela própria Secretária Municipal de Educação de Jequié, iniciativas que se estendem à outros municípios da Região.*

A partir desse relato, verificou-se uma evolução na formação de professores. Pelos dados apresentados tem-se a impressão que houve uma grande oferta de cursos na área de Educação especial. Caso esses cursos tenham alcançado o número e os objetivos desejados, isso poderia dar aos professores que atuam na rede municipal, um arcabouço teórico que pudesse contribuir para um atendimento

mais abalizado. Sendo a formação um dos grandes entraves para uma implementação de uma educação inclusiva, neste município este parece não se revelar um problema, pois segundo a gestora há uma grande oferta de formação continuada. O que é uma forma de superar os problemas de uma formação inicial inadequada à educação inclusiva (WECHSLER, 2002). Claro que este instrumento nos limita a respeito da qualidade dessa formação.

Ainda sobre a formação, quando foi pedido à gestora que desse alguns detalhes, como: quando aconteceu, como foi a seleção, quantidade de participantes, a modalidade de ensino do curso, objetivos, carga horária e nível dos cursos.

O tempo que vem sendo oferecidos os cursos, quase 10 anos, demonstra que a preocupação com a formação continuada tem sido uma realidade no município. Neste relato, percebeu-se que os cursos vem ocorrendo com uma periodicidade razoável. O que daria ao professor a possibilidade de fazer uma formação continuada, atualizando ou mesmo cobrindo falhas de uma formação que não focalizava a educação especial.

Outro ponto importante que se verificou foi a formação em nível de especialização, a qual tem ocorrido sempre em forma de EAD. Essa modalidade de ensino teria sido a mais viável para os professores do município. Não tem-se dados para avaliar a qualidade dos cursos, contudo, os fatores apontados como a determinação da escolha, leva-nos a entender que a qualidade não foi o primeiro critério.

No relato verificou-se também que a perspectiva da gestora em ampliar o rol de professores (especialistas e regulares) nesta formação é muito importante, visto que, apesar da necessidade de uma especialização mais apurada para o professor do AEE, quem recebe diariamente os alunos com deficiência nas salas de aulas são os professores regulares. Essa formação ampliada ajuda em uma melhor articulação entre o sistema regular de ensino e a Educação Especial (FERREIRA, 2009).

A gestora deixa claro, que o objetivo da formação continuada, tem sido uma formação específica, sobretudo para alunos com deficiência visual, deficiência auditiva e surdez. Não sendo relatado neste momento os outros alunos que são público alvo da SRM: “os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p.6), o que deixa a dúvida sobre a formação continuada para temas relacionados a TGD, altas habilidade e deficiência intelectual.



Outro ponto relevante é a participação da comunidade, pais e familiares na questão da formação. O entendimento de toda a comunidade sobre aspectos relevantes as pessoas com deficiência é uma das bases da política de uma escola inclusiva, deixando de lado referências ultrapassadas de que era apenas o aluno com deficiência que precisava se adaptar às necessidades da escola.

O fato da família ser envolvida no processo de formação, amplia o envolvimento da família com a escola, segundo Portela e Almeida (2009) esse estreitamento “[...] está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais [...] mas sim ao sujeito, construído de realidade material e simbólica” (p.155).

Como foi visto, na entrevista, a carga horária de cursos tem uma quantidade de horas adequadas para uma formação continuada e traz uma diversificação no oferecimento dos níveis de formação, o que se torna, ao menos, uma possibilidade de uma formação continuada efetiva. Contudo, fica a dúvida quanto ao número de horas a respeito do nível de especialização que não foi citado, o qual deveria contar com um número maior de horas.

O quarto bloco da entrevista foi composto por questões relativas aos documentos oficiais que norteiam e/ou nortearam as ações municipais nesta área.

Para melhor entendimento foi investigado se o município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial.

*Sim, PORTARIA Nº 031 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2009 - Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado/AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Jequié-BA; e LEI Nº 1.797, de 23 DE DEZEMBRO de 2008, que Institui diretrizes para implementação da política de educação especial, na perspectiva inclusiva, do sistema municipal de ensino de Jequié – BA e dá outras providências.*

Coube uma verificação na tentativa de perceber se o município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial.

*Sim, A inserção do Município de Jequié como Polo de Inclusão, no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, desde 2005, tem oportunizado a discussão e implantação de políticas públicas inclusivas nos municípios de sua área de abrangência, o que também tem possibilitado a ampliação dessa política de educação inclusiva, para outras áreas, no município de Jequié. Para dar continuidade às ações do município polo e*

*ampliar as discussões em torno da abrangência da política de educação inclusiva em nível nacional e local, atendendo a uma política da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, bem como, orientar municípios iniciantes na definição de políticas municipais de educação inclusiva, em conformidade com as diretrizes nacionais definidas pelo MEC desde 2008.*

Ainda sobre o a legislação, verificou-se que tipo de uso é feito desses documentos.

*A partir destes documentos são elaborados o Plano de Ação - anual a ser utilizados pelas Salas de Apoio Multifuncionais Municipais.*

Verifica-se que o município se pautou em leis orgânicas que auxiliassem no processo da implementação da Educação Inclusiva, regulamentando o AEE, e com diretrizes para instituir a implementação da política de educação especial, apoiada em documentos nacionais. Talvez por conta da história longínqua de apoio à pessoas com deficiência, e iniciativas como esta tenha impulsionado o município a se tornar um Pólo.

A gestora demonstra um conhecimento sobre os órgãos do governo responsável pela Educação Especial, que é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI tem como objetivo: contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva e visa à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

A Lei Municipal nº 1797/2008, que institui as diretrizes em uma de suas disposições, cria o Núcleo Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva para coordenar e planejar políticas públicas na Educação Especial do município. Ao ter no quadro da Secretaria Municipal um órgão que pense as ações inclusivas dá um salto do ponto de vista legal. Caso a secretaria cumpra com as propostas relacionadas no texto, torna-se um instrumento de muita valia para a promoção de uma educação inclusiva.

A criação de cargos como: psicopedagogo, professores de AEE, professor itinerante do AEE, instrutor, docente e interprete de LIBRAS, professor, instrutor e leitor de BRAILE, professor cuidador e de Educação Física Adaptada, estabelece a possibilidade de contratação nestes cargos o que sem dúvida pode auxiliar na manutenção de um sistema de AEE com profissionais que podem dar um suporte adequado a proposta do AEE.

A Lei estabelece também a criação do Centro de Apoio Multiprofissional à pessoa com necessidades especiais, na tentativa de integrar ao processo, profissionais da saúde no atendimento as pessoas com deficiência. Havia também prevista, a implementação para o Centro Municipal de Desenvolvimento e Apoio ao talento. Diferente do primeiro, esse centro ainda não foi implementado.

A lei nº 1797/2008 é ampla e ainda estabelece outros pontos interessantes como: a possibilidade de transporte, da inclusão de LIBRAS E BRAILE no currículo do ensino fundamental, entre outras propostas, as quais nem todas foram realizadas ou implementadas, mas não tira deste dispositivo legal a sua importância e a qualidade de propostas alinhadas a pensamentos modernos de uma educação inclusiva.

Um ano após a Lei nº 1797/2008 foi publicada a portaria nº 31/2009. Essa portaria deixa bem claro o caráter complementar ou suplementar do AEE na formação do aluno. Dispõe ainda, sobre os objetivos do AEE, público alvo, nº de alunos por professor especialista, além de apontar os pré requisitos para atuar no AEE e as atribuições do professor. Neste ponto (formação exigida) afirma a necessidade de possuir uma especialização em EE ou em AEE e formação continuada. O que, em tese, qualifica o professor a atuar nestas salas.

Regulamenta também a carga horária do professor, estabelecendo 40 horas semanais como o regime de trabalho do professor de AEE e aponta a itinerância como possibilidade de atendimento. Em geral esta portaria está em convergência com os princípios de estratégias para a Educação Inclusiva.

Portanto, o município reforça, em documentos, um sistema de ensino que tenta normatizar o AEE como complementar, na perspectiva de superar a segregação aos alunos com deficiência. (PAULON, 2005)

No próximo bloco tem-se alguns questionamentos que versam sobre o processo de avaliação para a identificação dos estudantes com suspeita de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao ser questionada sobre o encaminhamento inicial do estudante se por pais, professores ou outro profissional, a entrevistada não respondeu. Mas ao ser perguntada se poderia comentar como é o processo de identificação, para todas as deficiências e os TGD, basicamente foi respondido: através de laudo médico e é

solicitado o acompanhamento do AEE. Apenas no caso da surdocegueira e altas habilidades teve-se respostas diferentes. A saber:

Surdocegueira

*R. Não se aplica por não encontrar nenhum aluno atendido na rede municipal. altas habilidades/superdotação,*

*R. Existe na política de educação Inclusiva de Jequié as Diretrizes para a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sob a forma de LEI N° 1.797, de 23 DE DEZEMBRO de 2008, onde no Art.7º fica estabelecido a oferta do atendimento especializado à crianças com altas habilidades e superdotação será realizado inicialmente em Sala de Recursos até a implantação do Centro Municipal de Desenvolvimento e Apoio ao Talento - CEMDAT, dotados com infraestrutura para atendimento específico a esse público, sob a orientação de profissionais com comprovada formação na área. E tivemos uma aluna da zona rural que foi atendida na sede e incluída nos programas da escola Ademar Vieira. Por opção da família ela foi transferida para o polivalente após concluir os anos iniciais do ensino fundamental.*

Quando a questão se referia a existência de um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes, foi relatado:

*O Município esta implantando o Centro de Apoio Multiprofissional as pessoas com deficiência – CAMPE, onde já encontra atendendo psicólogos, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional e através das Instituições conveniadas que mantém equipe com capacitação na área de avaliação pedagógica e psicopedagógica.*

Sobre se são estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio, e qual o local ocorre esta avaliação.

*Sim, onde é posteriormente encaminhado para médicos habilitados para áreas específicas de cada deficiência. [...] Nas instituições e em consultórios médicos.*

E perguntado também como é escolhida a especificidade do serviço de apoio para cada condição apresentada pelo estudante. A depoente detalhou:

Que são feitas “Através de avaliação médica e de avaliação pedagógica.” Mas uma vez a diferente tem-se:

Surdocegueira

*R. Não atendemos na rede.*

altas habilidades/superdotação,

*R. Não atendemos na rede.*

Ao ser questionada sobre o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio, foi dito: *Depende dos recursos disponíveis na cidade e até mesmo pela condição socioeconômica da família, bem como de sua condição cultural.*

Ainda sobre a existência de uma lista de espera de estudantes já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio.

*Até o exato momento apenas 1 criança que tem o diagnóstico de ossos de vidro ainda se encontra fora da sala de aula por motivo de recomendação médica, e a este está previsto o atendimento educacional residencial.*

A gestora aponta que o primeiro diagnóstico é feito por uma equipe médica, mas declara que tem uma instituição que faz uma avaliação e um encaminhamento pedagógico. Jesus e Aguilar (2012) revela que o laudo traz uma dualidade, ao mesmo tempo que é importante no processo de avaliação, pode trazer um caráter de estigmatização do aluno.

Porém, ao receber o apoio de uma unidade que possui profissionais diferenciados o município, pelo menos em tese, torna o processo adequado, visto que apesar de um laudo interfere na composição de uma análise mais abrangente a respeito do aluno, ter uma equipe multidisciplinar para o encaminhamento à escola, ajuda a superar o paradigma biologizante das práticas de diagnóstico e encaminhamentos. Esta prática de um olhar apenas relativo à saúde é rejeitado na atualidade, mas foi comum no Século XX, tanto no Brasil quanto em outros países, sob a égide médica, os documentos apontavam para o tratamento e a normalização (LAPLANE, 2010).

Não existe no relato da gestora uma definição do tempo médio entre o diagnóstico e a entrada da criança no serviço de apoio. Mas fica claro que a condição financeira e cultural são fundamentais para conseguir acelerar o processo. O que reforça que o serviço de saúde não é acessível, e que as dificuldades de ter

um diagnóstico com um profissional da saúde, torna-se uma barreira a mais. A Nota Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, surge como orientação para tornar o laudo um documento auxiliar, mas não ser torna obrigatório no processo de atendimento.

Vale destacar, contudo, que a quase inexistência de alunos sem atendimento, soa como uma grande conquista, visto que em um passado não muito longínquo o acesso à escola e um atendimento especializado, foram negados no âmbito da escola regular. Rodriguez (2006), lembra que a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”, inclusive considerando o aspecto físico, em escolas especiais.

No próximo bloco tem-se perguntas que versam sobre os serviços de apoio do município no dias atuais. A depoente foi questionada sobre quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes. Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula, etc.

*Institucional a partir de áreas específicas (Deficiência visual, Auditiva e Intelectual), Sala de recursos multifuncionais, itinerância, e atendimento em domicílio, podemos exemplificar que oferecemos este atendimento a uma cadeirante que tinha dificuldade locomotora, e a mesma concluiu o ensino fundamental.*

Sobre a maior incidência de uso desses serviços, revelou: *Todos os serviços são utilizados consideravelmente. Isso porque, Devido a demanda existente em nosso município.*

Sobre a identificação de alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foi relatado que: *Sim, os de altas habilidades/superdotação e de surdocegueira.*

Ao ser arguida sobre a oferta de serviços na atualidade, verifica-se a presença ainda forte das instituições filantrópicas especializadas em deficiências (ONGs), por conta de sua história e conhecimento acumulado quando ainda trabalhavam com formação.

Além de SRM, a itinerância foi o único serviço que já existiu, e que ainda permanece, visto que, segundo a gestora, o serviço de atendimento domiciliar apesar de já ter existido, neste momento por falta de demanda se estabelece como inexistente. Entretanto em um relato anterior, ao ser dito que uma aluna com

diagnóstico de “ossos de vidro”<sup>6</sup> não estaria sendo atendida, causa uma dúvida a respeito, visto que diante deste relato verificamos a demanda por este serviço. A aluna poderia contar com o serviço de atendimento domiciliar, visto que por orientação médica não seria indicado a ida a escola.

Verifica-se aí a força da política pública a qual indica a presença de todos os alunos na escola, e tendo apoio na própria escola, ou alguma próxima que tenha SRM. Portanto, o município acaba por reforçar que neste “*novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiências bastante significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado*” (MONTANO, 2005).

Atenta-se também para o fato das Altas Habilidades não serem abordadas na SRM, na forma de suplementar os conhecimentos produzidos na escola. Seguindo a gestora por uma opção dos alunos que migrou para o sistema estadual de ensino. Mas vale uma reflexão sobre a inexistência de casos ou não se ter um programa de detecção de casos de Altas Habilidades.

Segundo Guenbther,

[...] as carências no poder de aprender, tais como falhas, inibição e dificuldades são eventos prontamente reconhecidos, e amplamente investigados em Educação Especial. Porém, o mesmo interesse não se verifica em presença de sinais de facilidade, profundidade, rapidez e eficiência (2010, p.335).

Este quadro de falta de atendimento também se verifica com a surdocegueira. Que parece não haver casos no município ou os familiares não recorreram aos serviços de educação especial.

O bloco subsequente tenta identificar um pouco da história desses serviços de apoio. Ao ser interrogada a respeito de quando estes serviços de apoio foram criados no município e por qual motivo, foi relatado: *Na década de 1980 devido a demanda existente.*

Ao investigar sobre qual é o mais antigo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional ou outros, teve-se como resposta: *As organizações não governamentais.*

---

<sup>6</sup> Nome dado pelo senso comum para Osteogênese Imperfeita, trata-se de uma doença que pode causar fraturas frequentes pela fragilidade nos ossos, por conta de uma deficiência na produção de colágeno, apesar desta fragilidade, não afeta a capacidade cognitiva e motora.

A pergunta sobre qual a história do processo de cada implementação, foi entendida como já respondida pela depoente, que não quis acrescentar nada. *Não respondeu.*

Para finalizar este bloco indagou-se sobre qual tipo de aluno cada serviço foi criado: deficiência (física, auditiva, intelectual, visual, múltiplas) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outros. *Ressaltamos que só não foi criado os serviços para desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e surdocegueira. Mas está previsto na lei municipal o atendimento a crianças com superdotação.*

Nesse bloco observa-se que apesar de não ter uma resposta esclarecedora a respeito dos primeiros serviços utilizados, baseado em respostas anteriores, entendemos que o serviço que iniciou a Educação Especial do município foi o de classes especiais, visto que a ONGs, como foi relatado, cumpria o papel formador. Só depois eram ou não encaminhados para as classes regulares. Mesmo depois de serem inseridos nas classes regulares, recebiam atendimento nas ONGs. Segundo Bueno (1993) Essas escolas eram uma oportunidade educacional, mas também um meio de exclusão. A educação especial, substitutiva ao ensino regular, foi importante, pois, neste momento histórico, que quase sempre se sustentava por abnegação de indivíduos e grupos organizados, era a única alternativa de educação das pessoas com deficiência. Diferente da escola regular que não impetrava adaptações para receber as diferenças.

Como foi visto no bloco anterior e reforçado neste, apenas altas habilidades/superdotação e surdocegueira não contam com o AEE por falta de demanda, entretanto, a gestora compreende que: sendo previsto em lei, caso estes alunos solicitassem o serviço, deveriam ser atendidos.

Neste quinto bloco de questões será focalizado os serviços de apoio que desenvolvem sua atuação na perspectiva da Sala de Recursos Multifuncionais. Como o número de questões são grandes, o bloco será subdividido em: SRM, atendimento, formação de professores, função e atividades, parcerias e organização.

Para delimitar as especificidades das SRM, foi perguntado qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos. *Salas de Recursos Multifuncionais. Que atende Em média de 300 alunos.* Ainda sobre a SRM foi questionada sobre a quantidade de ambientes em



funcionamento (número de salas) para este serviço de apoio distribuídos no município. Foi dito: *12 salas implantadas e funcionando e 2 sendo abertas, sendo que uma já atendendo um numero razoável de crianças.*

Quanto a questão da organização do tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio, foi revelado que: *É organizado a partir do atendimento em turno oposto e com a oferta de 2 horas para cada aluno duas vezes por semana, sendo distribuídos nos turnos matutino e vespertino.*

Quanto a quantidade total de estudantes beneficiados por este serviço de apoio por sala, e no total do município, foi dito que: *Mais de 300 alunos, devido a procura ainda não esta fechado o número exato.*

O serviço de apoio tem a nomenclatura utilizada nos textos oficiais nacionais como: a Portaria Normativa nº 13/2007, o manual de orientação do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) e o Decreto nº 7.611/2011. Termo referendado nos documento oficiais do município.

A quantidade de alunos, cerca de 300, é indicado como quase a totalidade de alunos, visto que nas questões anteriores verifica-se apenas 1 aluno fora do atendimento. Apesar de um avanço no número de salas, em 2012 existiam apenas 08 salas (comparando com a pesquisa da outra gestora), hoje existem 12, a média de alunos por professor é alta, são de 24 alunos. Na pesquisa feita em Portugal (LUNA, 2013), foi verificado que a média de alunos por professor é de 5,6. A menor quantidade de alunos por professor, sem dúvida pode ajudar na melhor orientação, e melhores condições de trabalho para o professor.

O atendimento em turno oposto também segue as orientações da legislação, contudo sofre críticas pelos condicionamentos de uma cultura escolar que oferece esse apoio, com organização de tempo e espaço oscilantes, com uma dependência do relógio, o que pode não se constituir a necessidade do tempo pedagógico do aluno (SILVA, 2008). No estudo em Portugal (LUNA, 2013), verificou-se também que o tempo pedagógico do atendimento é diferenciado da política de SRM do Brasil, visto que a escola portuguesa funciona e tempo integral. Os momentos de atendimento se estabelecem dentro de um Planejamento Individualizado. No caso do ensino infantil e fundamental I o atendimento é feito dentro da sala regular sempre que for necessário, como uma proposta de bidocência. Já no ensino fundamental II e médio, ele se realiza em momentos de flexibilização dos currículos.

Ou mesmo em horários vagos, quando o aluno frequenta o currículo comum em sua totalidade.

Acredita-se que o atendimento em turno oposto pode criar um dispositivo de reforço escolar, que a política atual de inclusão rejeita, esse distanciamento do horário do ensino e do horário dos professores, pode gerar uma desarticulação com o planejamento geral da escola. Esse limite temporal das ações do professor especializado, fragiliza a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência precisa (MIRANDA 2011). O fato de estabelecer previamente 2 horas duas vezes por semana, também deixa a desejar quanto a necessidade pedagógica de ter que se adequar conhecimento, a uma questão temporal predefinida.

E ainda cria dificuldades a mais para o aluno, o qual deve se deslocar duas vezes para a Escola para receber esse atendimento. Sendo o transporte um dos pontos que são recorrentes em falhas de acessibilidade, traz mais um desestímulo ao aluno.

Ainda dentro do quinto bloco que focaliza dos serviços de apoio foi questionada sobre a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio, e relata que: *Formação em pedagogia ou com licenciatura, com pós em educação especial ou formação específica ao do AEE.*

Sobre a quantidade de professores que atuam neste serviço de apoio por sala, por turno, e no município como um todo, foi dito que:

*Em cada sala de Apoio existe 2 professores de 40 horas cada um. Sendo assim 26 professores na atualidade. Quanto a função desses serviços, foi obtido como resposta: Apoiar a inclusão do aluno na Rede regular de ensino, favorecendo a matrícula, permanência e sucesso do aluno com deficiência na escola.*

Ao ser solicitado que a gestora descrevesse as principais atividades desenvolvidas neste serviço de apoio, foi respondido:

*As principais atividades é o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, jovem e adulto, bem como a reelaboração dos conteúdos oferecidos pela rede regular através de atividades confeccionadas a partir das necessidades de casa aluno e de sua deficiência, a exemplo da oferta do Braille, Libras, Orientação e Mobilidades, e, das atividades aumentativas.*

Em relação aos professores de educação especial, verificamos que a exigência em uma licenciatura ou pedagogia como formação inicial, é um ganho, visto que ainda é uma realidade no país professores sem formação Universitária e

especificamente de licenciatura atuando na escola. Vide o programa Plataforma Freire que tenta corrigir estas distorções.

Uma especialização em Educação Especial não parece ser exigência, visto que foi estabelecido no discurso a alternativa de ter uma formação específica no AEE, o que não deixa claro o nível de formação. A lei municipal 1797/2008, reforça o discurso da gestora com a exigência de uma formação inicial em pedagogia e licenciatura, mas complementa apenas exigindo experiência na área de educação especial. Já a regulamentação do AEE em Portaria 031 de 2009. Os requisitos são mais vastos e específico. Exigindo inclusive Especialização em Educação Especial ou AEE, formação continuada e experiência na área de Educação Especial, o que seria o profissional, pelo menos do ponto de vista formacional ideal.

Porém, sabe-se que os desafios vão além, pois ainda é preciso questionar a qualidade desta formação. Visto que mesmo uma formação específica recebe críticas quanto ao seu enfoque. Para Oliveira (2010), as formações em educação especial precisam superar uma formação baseada no conhecimento apenas das deficiência, e refletir sobre o processo educativo desse sujeitos. Estabelecendo assim bases solidas para que se cumpra a função do serviço prestado pelo professor especialista que no discurso do gestor e de gerenciar o acesso, permanência e sucesso do aluno.

Dentre as atividades relatadas no discurso da gestora, verificou-se o desenvolvimento das potencialidades a reelaboração de conteúdos e aprendizados específicos a suas limitações. Quanto a desenvolver as potencialidades dos alunos não deixa qualquer dúvida ser um papel do professor especialista, mas quanto a reelaboração de conteúdo parece ser um papel do professor da sala de aula. Isto se estabeleceria como uma adaptação curricular diante nas necessidades apresentadas pelo aluno. Ao se apontado como atividade do especialista, vale questionar se isto se dá pela incapacidade do professor regente em flexibilizar o conteúdo estabelecido, ou mesmo uma extrapolação de função. Afinal (CENCI E DAMIANI, 2013), a idéia de individualização perpassa as adaptações curriculares para apropriação dos conceitos científicos.

Ainda sobre as SRM foi questionada sobre quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio. *Materiais específicos a cada deficiência, a exemplo de material para escrita e leitura braile, professores interpretes, tecnologias assistivas, aumentativas entre outros.*

Sobre a existência de parcerias intersetoriais para este serviço de apoio e ainda quais seriam elas e quem são os profissionais envolvidos, a gestora respondeu: *Infelizmente ainda está a desejar parcerias intersetoriais, aqui podemos destacar a relevância dos serviços de saúde e desenvolvimento social que de forma inibida fica ainda a desejar.*

Quanto ao seu setor administrativo (ou secretaria), perguntada se este setor recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio, foi respondido afirmativamente

Foi também questionado sobre quais foram, e obteve-se como resposta da gestora: *A implantação das Salas Multifuncionais e todo o seu mobiliário, bem como a disponibilidade de recurso financeiros através do PDDE/Acessibilidades e de dois ônibus adaptados.*

Ainda sobre a aquisição de recursos foi questionado sobre como se deu este processo: *Se deu através de convênios.* Ainda para melhor esclarecimento foi questionado a forma a qual foi pleiteado estes recursos, foi respondido da seguinte forma: *A partir da política de responsabilidade educacional e sua inclusão no Plano de Ações Articuladas.*

A respeito do apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio e quais eram, foi respondido pela gestora: *Sim, os de revitalização de materiais de uso continuam e específico nas salas de apoio multifuncional, a exemplo de computadores, scanner, impressoras entre outros.*

A gestora confirma, mesmo sem detalhe, a existência de materiais que são necessários para a constituição das salas de recursos. Afirma ainda o recebimento de recursos externos (intersetoriais e federais), para implementar a SRM. Porém na questão intersetoriais, fica claro a necessidade de mais apoio, visto que no discurso da gestora ela afirma ser uma participação tímida.

O recebimento de materiais, mobiliários se deu por convênios e parcerias criadas para atender a demanda de funcionamento da SRM. Mas a necessidade de receber mais apoio financeiro não se findou. Sabe-se que as demandas são muitas e portanto esta é uma necessidade que nunca se esgota. A necessidade de T A nas SRM é um algo que não pode simplesmente ser fornecido na implementação e pronto, é necessário ter sempre recursos atualizados, afinal, novos materiais, softwer, programas são criados e novas demandas de adaptação de mobiliário e maquinário podem surgir. Pois, como afirma Galvão Filho (2009), as TA podem

deixar mais claro e evidente o enorme potencial de desenvolvimento de aprendizagem ao construir novos recursos de acessibilidade, um novo ambiente que pode facilitar interações corriqueiras e necessárias.

Ainda fazendo parte do quinto bloco focalizado nos serviços de apoio, foi questionada a gestora a respeito de como está organizado esse serviço de apoio em relação a cada condição apresentada pelos estudantes, de forma específica foi respondido:

- a) deficiência intelectual, R. Através das salas de Apoio Multifuncional tipo 1 e de uma Instituição – APAE e CAP/Estadual.
- b) deficiência visual (baixa visão e cegueira) R. Através das salas de Apoio Multifuncional tipo 2 e de uma Instituição - AJECE.
- c) deficiência auditiva ou surdez R. Através das salas de Apoio Multifuncional tipo 1 e de uma Instituição – CEEJ e CAP/Estadual.
- d) deficiências múltiplas R. Através das salas de Apoio Multifuncional tipo 1 e de uma Instituição – APAE e CAP/Estadual.
- e) surdocegueira R. Não oferecemos.
- f) altas habilidades/superdotação, R. Não oferecemos.
- g) transtornos globais do desenvolvimento R. Através das salas de Apoio Multifuncional tipo 1 e de uma Instituição – APAE e CAP/Estadual.

Questionada sobre os benefícios os quais ela identifica no serviço de apoio ofertado em salas de recursos, foi respondido: *O maior benéfico é a oferta através da rede municipal do AEE, entendendo que é um direito cidadão e constitucional o acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência na escola.*

Quanto as dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular e quais eram foi relatado que: *Infelizmente a maior dificuldade ainda é as barreiras atitudinais por parte de alguns profissionais que não acreditam no processo de desenvolvimento e de inclusão de alunos com deficiência na rede regular.*

Neste penúltimo bloco foi relatado como as ONGs ainda desempenham um parceria importante no fornecimento do AEE. O que é algo positivo se não houver superposição de funções, e articulação com as Salas e a escola como um todo. E muito importante o município contar com o apoio de instituições que forjaram a história da Educação Especial do município. Este arcabouço pratico de anos

atendendo as pessoas com deficiência se tornam um aliado ao Atendimento, contudo vale ressaltar que estas instituições deve se adaptar a nova demanda que é de fornecer um atendimento complementar.

Por outro lado podemos identificar a necessidade de utilizar estas instituições para cobrir as lacunas que as SRM possam estar criando pelo modelo de atendimento estabelecido. Por exemplo: pode-se causar estranheza que um aluno possa ter nas SRM uma sensibilização e aprendizado das libras em 2 horas semanais, tempo estabelecido para o atendimento de um aluno surdo. Fica notório que este tempo pedagógico não se sustenta para uma ação como essa, portanto, parece que esta função está sendo realizada pelas ONGs, ou espaços especializados. A base funcionalista que ainda se sustenta na organização do trabalho pedagógico da escola, ajuda a desarticular um modelo de atendimento ideal (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010).

Neste último bloco foi dada a entrevistada a oportunidade de revelar algo que ainda não tenha sido apontado. Foi disponibilizado a gestora o desejo dela acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado. Obteve-se com resposta:

*O Município de Jequié, que faz parte do Território de Identidade do Médio Rio das Contas, tem investido intensivamente na melhoria da educação básica, buscando ampliar as oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola e investindo na elevação da qualidade do ensino público municipal, na expectativa de elevar o nível social e econômico da população. Nesse sentido, a Educação Inclusiva tem sido prioridade na agenda do governo municipal, por entender que é um direito cidadão e constitucional o acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças, jovens e adultos na escola.*

Neste último bloco, vemos no discurso da gestora uma exaltação a qualidade do ensino do município e seu compromisso com a política de educação básica e inclusiva, o que pode demonstrar um discurso condizente ao de alguém que ocupa um cargo de confiança na gestão municipal, ou revela uma confiança no serviço ao qual representa.

## 6.2 DISCUSSÕES DO GRUPO FOCAL DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS: Análises a partir das impressões das professoras especialistas das SRM

As questões disparadoras para as discussões de grupos focais de professores de salas de recursos foram divididas em Eixos temáticos: formação de professores para inclusão escolar e organização do ensino nas SRMs e classes comuns. No roteiro elaborado pela Onnesp continha ainda um terceiro eixo temático, Avaliação do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais que não foi utilizado por conta de dois fatores: o primeiro foi a disponibilidade de tempo para os encontros. Houve muita dificuldade em realizar os encontros do grupo focal, as negociações duraram mais de quatro meses, dificultados por uma greve de quase 3 meses e um recesso para a copa do mundo, e diante dos atrasos nas atividades escolares, dificuldade de tempo livre dos professores após o retorno. O segundo fator foi o comprometimento, dentre os eixos, este (Avaliação) era o que menos comprometia os objetivos traçados e portanto foi por conveniência retirado dos encontros com o grupo focal.

Nessa segunda parte da pesquisa de campo serão apresentadas as discussões obtidas diante do grupo focal realizado em duas etapas. A primeira etapa foi realizada no dia 05 de setembro de 2014. A realização do grupo focal se deu após uma reunião que a coordenadora de Educação Especial do município estava realizando com todas as professoras que trabalham com Educação Especial do Município, tanto nas SRM, como nos CAEs. Ao findar a reunião deu-se início a reunião específica com o grupo focal.

### 6.2.1 Formação de Professores para Inclusão Escolar

Ao serem questionadas sobre como se deu o ingresso nessa área da Educação Especial, voluntariamente algumas professoras levantaram a mão e foram espontaneamente revelando suas histórias.

Dentre as histórias reveladas o que encontramos em comum foi que em geral as circunstâncias da vida levaram essas professoras a entrarem na área, no geral não foi uma escolha premeditada. Apesar de nos diversos depoimentos verificar-se um encantamento com a área, este não se deu no primeiro momento. Pode-se afirmar que as circunstâncias da vida docente foram mais significativas para estas

professoras entrarem na área, do que um objetivo alimentado no início da carreira docente.

Dentro os relatos temos:

Uma professora que teve inicialmente uma experiência com alunos com DI e com TGD, na graduação, com uma disciplina específica (estágio) se aproximou do tema, a partir de uma vaga na APAE resolveu entrar e se aprofundar na Área. *“Depois da graduação surgiu uma vaga na APAE e eu topei”* (P.01).

Outra professora, também ao trabalhar com alunos com deficiência no EJA iniciou a vontade de mergulhar neste tema. *“Quando fui trabalhar a noite fiquei encantada com um aluno cego que era um do melhores no ditado”*. (P.02) Outra também relatou que quando era professora primária teve uma aluna com deficiência e se sensibilizou, mas tinha pouco conhecimento, apesar de sempre querer saber mais. Então fez vários cursos na área e só depois foi trabalhar na SRM. *“Uma colega me aguçou a vontade de trabalhar na área e me indicou vários cursos que eu resolvi fazer”* (P.03).

Outras confirmam a oportunidade. Uma revelou que a escola na qual trabalhava foi contemplada com um SRM, ela era coordenadora do fluxo escolar, este serviço ia ser deslocado para outra escola por conta da SRM. Ela resolveu se candidatar a trabalhar na sala para não sair da escola a qual já era lotada, segundo ela, visto que já havia frequentado cursos promovidos pela prefeitura com o tema. *“Eu sempre tive aluno especial [...] Sempre que tinha curso da secretaria eu fazia”* (P.04).

A outra professora após a graduação não tinha ainda identificado em que área iria se dedicar então a partir de um convite para fazer uma pós em EE iniciou o estudo na área, logo foi convidada para ser Coordenadora da área e só então surgiu a oportunidade e passou a atuar como professora especialista das SRM. *“Depois de ter feito uma especialização na área foi convidada a coordenar a EE na rede municipal. [...] Só depois fui trabalhar na SRM e depois tive o prazer de voltar a minha escola original”* (P.05).

Uma professora disse que era coordenadora pedagógica da escola e sempre que podia auxiliava outras professoras no trato com alunos com deficiência, muito influenciada pelo histórico de experiência pessoal com um parente. Só então passou a fazer os cursos oferecidos pela SEC e depois teve a oportunidade de trabalhar na



área. “eu já me interessava pela área por um histórico individual, uma pessoal da família, por isso sabia que podia ajudar” (P.06).

Os relatos tinham alguma semelhança, apenas uma professora apresentou fazer o caminho inverso. Ainda na década de 1990 trabalhou na APAE como voluntária, ao mudar para outra cidade teve oportunidade de trabalhar também em uma instituição especial com Autismo, apesar de admitir que não tinha muito conhecimento. Só depois de contratada pelo município foi que fez cursos para trabalhar com DI. Seu conhecimento prático antecedeu o conhecimento teórico. “Comecei a trabalhar como voluntária, gostava de trabalhar, mas não tinha muito conhecimento”(P.07).

Diante dos relatos vemos que a inclinação para ingressar na Educação Especial nas professoras não remontam muito tempo, parece haver uma mudança de perspectiva de atuação profissional embalados pelos ventos das mudanças da área. Segundo, Mantoan (2005, p.25) “A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíramos nossos serviços de Educação Especial”, parece que a escolha por se tornar um professor especialista neste grupo de mulheres, quase que em sua maioria, se deu da mesma forma. Pode-se dizer que a sensibilidade e a oportunidade foram determinantes para o ingresso dessas professoras no trabalho com as SRM.

Uma segunda pergunta disparadora pedia que dissessem a formação inicial. A maioria possuía graduação em pedagogia, das 15 professoras que participaram do grupo focal 12 tinham feito pedagogia, algumas dessas revelaram que fizeram depois de ter iniciado a carreira docente. Tivemos também uma com graduação em Licenciatura em Educação Física e duas em Letras.

Ao serem indagadas sobre sua formação continuada identificamos que todas tinham mais de uma Especialização portanto, foi então organizado o questionamento na tentativa de verificar a quantidade de professoras por tipo de especialização. Obtivemos então como resposta das 15 professora 11 fizeram especialização em AEE, 08 fizeram especialização em Educação Especial, 7 fizeram em psicopedagogia, 1 em neuropsicopedagogia. Talvez esta formação em mais de uma especialização e nos diversos temas específicos seja para dar conta das diversidades de caso, que segundo Mendes e Malheiros: nos faz pensar se o termo

multifuncional adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (2012, p.363).

Em outros níveis de formação continuada tivemos cursos de autismo (4), Libras (5), Deficiência física (2), Deficiência intelectual (10), transtorno de aprendizagem (10) e TGD (1).

Quando questionados sobre a política de inclusão escolar ter trazido ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial, o que ouviu-se foi um sonoro sim. “a formação é uma necessidade constante” (P.04). Todos demonstravam com palavras e gestos a confirmação da criação destas demandas e que ela ainda não estava suprida. “Há uma demanda em várias deficiências, a gente tenta acompanhar” (P. 05). Por exemplo, foi revelado que a uma demanda para cursos que tratem de altas habilidade/superdotação que elas afirmam ainda não terem tido oportunidade de realizar. Como afirma Rangni (2008, p.370), “Está clara a escassez de conhecimento na área de altas habilidades dos agentes educacionais”.

Ao serem questionadas sobre qual deveria ser a formação inicial de professora das SRM, a maioria indicou a necessidade de uma graduação em pedagogia. “conhecimento sobre o projeto político pedagógico, conhecimentos sobre os processos de aprendizagem são mais trabalhados na pedagogia” (P.01). Provocadas sobre outras graduações, como as licenciaturas, a maioria ainda continuou afirmando que pedagogia seria o mais adequado, visto que a formação nas licenciatura tem uma ou duas disciplinas que ajudam na educação especial, mas que são muito técnicas e específicas. “Talvez letras por ter habilidade com as línguas” (P.07). Foi citado letras, mas sobretudo para o ensino dos surdos.

Na confrontação, algumas professoras, mesmo sem abrir mão da idéia de que os professores mais indicado são os pedagogos, e informado que professores com formação inicial com licenciatura também poderiam exercer o papel de professor especialista da SRM, algumas reelaboraram o discurso. Disseram ter um pensamento diferente em relação aos níveis de ensino. Para os alunos do fundamental II e médio, elas concordam que devam ser professores licenciados, já que alguns conhecimentos já fogem ao que foi acumulado na graduação em pedagogia. “Cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo” (JESUS; EFFEGEN, 2012, p.21).

Contudo, acreditam que, mesmo assim, iam ter dificuldade, visto que deveriam ter professores de diversas áreas de conhecimento (licenciados em matemática, inglês, química, etc.), o que não seria viável na política atual.

Talvez esta idéia sobre a necessidade do conhecimento específico da matéria, não seja percebido pelos especialistas, mas parece que seja por uma falta de colaboração do professor das áreas científicas que não tem dado conta de fazer as adaptações curriculares necessárias e acabam sobrecarregando o professor especialista na tentativa de ensinar o conteúdo científico ao aluno.

Segundo Cenci e Damiani (2013), para garantir o conhecimento científico precisa que os professores da classe regular de ensino entenda a “ideia de individualização do comum que perpassa as adaptações curriculares, de modo que todos possam se apropriar dos conceitos científicos, mas cada um a seu modo, a partir de suas possibilidades” (p.724).

Fica a cargo do professor especialista fornecer este apoio ao professor regular e apenas isso, o foco na idéia de complemento deve sempre ser avaliada, “Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica” (MIRANDA, 2011, p.57).

Foi dito também que para o professor de SRM que trabalhassem com surdo, a melhor formação inicial seria a de Letras, mas especificamente a letras com LIBRAS. “[...] até para passar um assunto que a gente não tem muito conhecimento como química para Libras, fica difícil” (P.03). E para atender as altas habilidades elas acham que um professor só não poderia dar conta, deveria ter a participação de uma equipe de especialistas por área.

Com mais um confrontação, foi indagado se a questão específica não caberia ao professor da sala de aula comum, algumas concordaram com esse ponto de vista, mas ainda assim disseram que as vezes eles precisam de um conhecimento específico, por exemplo, o conhecimento das línguas para fazer um tradução para a LIBRAS, ou mesmo um conhecimento de matemática para ajudar no processo de acompanhamento.

Foi indagado se isso não poderia ser resolvido com a colaboração dos professores. Elas concordaram, mas disseram que isso nem sempre é possível. Portanto, ainda acreditam que a uma necessidade de um conhecimento mais aprofundado em certas áreas. Segundo Mendes e Medeiro, (2012), o ensino

colaborativo poderia ser um serviço de apoio, onde o professor comum e o especializado dividissem a responsabilidade por planejar, instruir e avaliar, o que poderia dirimir as angústias do professor especialista.

Quando a questão norteadora interrogou sobre como deveria ser a formação continuada de professores de salas de recursos, identificou-se um descontentamento com as formações em EAD, foi dito que apesar de ser interessante, essas não privilegiavam a parte vivencial, e elas acham que essa parte da formação é essencial. “O EAD não dá conta da parte prática que para nós é fundamental” (P.07).

Ainda sobre a formação continuada foi dito que em alguns momentos a formação não dá conta das necessidades apresentadas pelos professores especialistas, pois estes já tem muita informação e vivência prática, e por conta disso, alguns cursos se tornam dispensáveis pois estão desatualizados. Hora, Almeida e Cafeseiro (2013) através de suas escutas, “[...] percebemos através dos discursos docentes que a formação continuada, pareceu-nos que foram disponibilizados e configurados de forma aligeirada, muitos na modalidade Educação à Distância EAD [...]”.

As professoras informaram que isso ocorre muito com professores de Universidade. O que poderia ser um contracenso, visto que na Universidade os professores deveriam ter acesso ao que há de mais novo sendo construído nas diversas áreas, onde o acesso a pesquisa faria parte do cotidiano do professor formador. E que tanto na formação inicial quanto na continuada seu papel seria importante visto que:

Tal formação não pode se “concluir” no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e escola (ALMEIDA, et al. 2007, p.328).

Pelo que foi relatado contudo esta troca ente a escola e a Universidade não esta fluindo e a universidade em sua “arrogância” hierárquica não está dando conta das demandas de formação da escola. Em relato diz: “alguns cursos que os professores da universidade vão dar, trazem um conhecimento defasado, desatualizado” (P.05).

Neste tópico ainda falaram que se sentem mais atualizadas do que professores de outros estados e mesmo da capital. Ao participar de cursos em Salvador verificaram um atraso nas condições do AEE.

Confrontadas então para indicar uma formação continuada desejada, elas revelaram o anseio de fazer um mestrado profissional, pois a elas não interessava um conhecimento acadêmico, gostariam de um curso que valorizasse a prática. Afirmaram ser fundamental ter professores de cursos com experiência. “[...] o mestrado profissional e o melhor para a gente” (P.03).

Ao serem questionada sobre se elas se sentiam aptas a oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino, por unanimidade foi dito que não, afirmaram que não tem como dar conta de todos os níveis. Lembraram da discussão anterior para revelar a dificuldade apontada na outra questão. Todas afirmam que se sentem preparadas para atuarem no infantil e fundamental I. De qualquer forma dizem que esta é onde costumam atuar, pois as escolas do município só atendem a esta clientela. Os demais níveis ficam a cargo do governo estadual e federal. Foi dito inclusive que, por vezes alguns alunos de outra esfera do governo solicitam acompanhamento, mas elas informam que só atendem crianças matriculadas em escolas municipais. “Cada um deve estar apto para atender o seu público” (P.07).

Quando questionados sobre se elas se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Também ouviu-se um sonoro não. Falaram que apesar de sempre estarem fazendo cursos nos mais diversos seguimentos da educação especial, concordam que cada uma tem uma habilidade especial.

Foi falado também que por conta da formação que tiveram a deficiência intelectual talvez seja o atendimento mais tranquilo para todas, afirmando inclusive a possibilidade de um atendimento em grupo, coisa que em outra deficiência é quase impossível. “Para mim e muitas das minhas colegas a gente tem mais facilidade com DI, até porque é a mais presente nas salas” (P.05).

Almeida, et al. (2007) Avalia que existem muitas limitação na capacitação dos professores, segundo ele: existem limitações da política de capacitação de professores, tanto para a formação inicial quanto para o professor em exercício, esta

formação deficiente não tem criado condições favoráveis de aprendizagem na tentativa de potencializar a capacidade criadora de cada aluno.

Confrontadas sobre esta questão de ter múltiplos conhecimentos, elas alegam que não sofrem tanto, pois a maior demanda é realmente de crianças com DI, então de uma forma geral conseguem dar conta. Mas admitem que o atendimento para uma PC ainda traz dificuldades, principalmente pelo não conhecimento do uso da TA, foi afirmado que mesmo a TA de baixo custo não são dominadas pelas professoras. Em alguns casos quando existe o laboratório de informática, ele é pouco utilizado. “As tecnologias assistivas constituem-se num desafio para o professor. Aprender a usá-los com fins educacionais deve fazer parte de sua formação para utilização dessas ferramentas de trabalho” (FERRETE; SOUZA; FERRETE, 2010, p.565).

Foi abordado também alunos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), e foi dito que os casos existentes não são tão severos e que em certa medida até fazem atendimento em pares, contudo, dispensam um tempo maior para este atendimento.

Como já foi retratado em outras questões, foi lembrado também a inexistência de professoras com conhecimento mais apurado a crianças com Altas Habilidades/superdotação, mas que não houve demanda, o problema ainda não foi estabelecido.

Quando foi disparada uma questão sobre se eles consideram que o papel do professor das salas de recursos está ou não politicamente bem definido. Houve um menear de cabeça de forma positiva, contudo houve algumas considerações, sobretudo a respeito do laudo médico.

Ao trazer a informação sobre a nota técnica NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, algumas disseram ter conhecimento, e alegaram que a falta de um laudo nunca foi impedimento para o atendimento. Mas elas acreditam que seria um bom suporte para a elaboração do atendimento, e isso não está bem definido. “Atendemos a criança mesmo sem laudos, nunca foi necessário” (P.03).

Na confrontação foi instigado o que seria esta definição, visto que o próprio município tem uma legislação própria. Para elas seria um controle mais adequado do público alvo, poderia erradicar distorções. Algumas professoras concordaram que em algumas escolas a SRM ainda é vista pela comunidade escolar como um lugar para “guardar” as pessoas com dificuldades. E que não necessidade de um laudo pode alimentar o encaminhamento de pessoas com dificuldades de aprendizagem

apenas para serem atendidos na SRM. Reforçam a idéia que o laudo não é necessário, mas uma melhor avaliação talvez. Segundo Carneiro para atender a complexidade das necessidades da escola inclusiva, o trabalho em equipe deve ser sempre organizado e pleiteado Para “criar uma escola compreensiva supõe, dentre outras coisas, contar com equipes multiprofissionais dentro de “um projeto global que seja capaz de estabelecer relações dinâmicas de coordenação planejamento e apoio” (2007, p.67).

Ainda na confrontação confirmam que a legislação própria assegura a continuidade dos serviços e a contratação de profissionais, mesmo com a mudança de prefeitos. Afirmam que isso foi uma conquista.

Mas, dizem também que as salas deveriam contar com mais profissionais, para que o trabalho fosse feito com mais eficácia. “O espaço funcionaria melhor se tivesse mais profissionais” (P.07) Questionam que a CH de 40h, muitas vezes não da conta de atender todos os alunos, como afirma Mendes e Malheiros, não dão conta pois, “o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20h semanais” (2012, p.363).

Essas professoras ainda devem atender pais, professores e participar de reuniões. Elas afirmaram que reservam 1 dia na semana para fazer tudo isso, geralmente a sexta feira. Como afirma Rodriguez (2006) “Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados as populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola”.

Ao serem questionadas sobre o desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho, verificou-se haver um grande desejo de uma melhor qualificação para o trabalho. “temos feito muitos cursos, mas há sempre mais para aprender” (P.03) Dizem que tem feito muito para atender as necessidades, mas ainda tem dificuldade em áreas como TA para PC, Autismo e outros transtornos, além de conhecimento sobre alguns transtornos de aprendizagem como dislexia para melhor atender aos alunos com deficiência que apresentam este quadro, e também poder ajudar as crianças que são encaminhadas a SRM, que não tem deficiência ao olhar delas, mas que apresentam esta dificuldade. Isto ocorre sobretudo porque segundo Silva:

As culturas escolares, ao se basearem em uma organização pedagógico-administrativa rígida e em grupos definidos hierarquicamente, orientados para os fins funcionais da educação, apresentam dificuldades em se adaptar as circunstâncias inesperadas. De uma maneira geral, fazem avançar a prática seletiva que identifica a dificuldade no nível individual (2008, p.76).

Ao final desta etapa do grupo focal, foi perguntado sobre a satisfação ou não com a escolha profissional. Todas responderam que sim, afirmaram que estão satisfeitas, e que geralmente quem não se sente, não fica. Apesar da satisfação na escolha revelaram que havia muita frustração, por conta de diversos fatores.

Neste momento, algumas professoras já haviam saído da sala alegando necessidades variadas, diante disto, foi encerrada a discussão deste primeiro eixo temático.

### **6.2.2 Organização do Ensino nas SRMS e Classes Comuns**

As professoras foram provocadas a falar, de um modo geral, qual a função da escolarização para alunos com NEE, neste momento, P1 diz que o primeiro ponto a considerar é o direito constitucional de todo aluno de ter educação e por isso a escola deve cumprir esta função. “A gente vê resultados na prática, tanto o avanço intelectual para aqueles que tem condições de avançar, [...] também a socialização com os demais, [...]”

A professora P2, lembra que quando esta se falando de todas as crianças com deficiência engloba várias crianças que tem plenas condições de acompanhar o currículo como está posto. E tem outras que fazem com que a escola repense toda a estrutura da escola, “e o professor só tem esse olhar quando recebe esse aluno com deficiência, [...] o que é que eu vou fazer agora com esse menino? Ele deveria ter esse olhar diferenciado com qualquer outro aluno [...]” A professora lembra que cada aluno é diferente que nesta estrutura de escola que se tem hoje, há uma homogeneização do ensino, e só quando uma diferença salta os olhos é que realmente se sentem incomodados e algumas vezes repensam suas posturas pedagógicas.

P2 ainda lembra que a escola é o segundo ambiente social que a criança tem acesso, depois do familiar, e isso traz um ganho individual, por oferecer esta troca com o outro, sobretudo quando, segundo ela, a criança não consegue seguir o



currículo da sua seriação. [...] “a escola não pode se limitar a essa função de um conhecimento científico”.

P6 diz que a escola inicialmente deve tentar oferecer o currículo comum, avaliando não ser possível, a tentativa é de adaptar o currículo.

*[...] mas isso é muito individual, as vezes o currículo comum não está na lista de prioridades dele. [...] As vezes só estar fora de casa com outras pessoas, ou estar com outras pessoas sem agredir ninguém, estar em um ambiente com outras crianças, o que pode ser muito difícil, toda essa questão de aceitar o olhar do outro, tudo isso é muito complicado, [...] é muito individual.*

Ao confrontar as professoras sobre se este papel não era pouco, que a escolarização deveria ser garantida. P6 e P3 dizem que não defendem a inclusão total, dizem que não adianta dizer “vamos tentar até conseguir escolarizar”, mas parece que tem outros fatores que na vida desta criança e mais urgente.

P2 lembra que como trabalham muito com crianças com DI mais severas, Autismo e TGD e acabam focando suas dificuldades de avanços curriculares, mas entende que tem outras crianças que conseguem avanços no que concerne o currículo.

P1 lembra ainda que as crianças sem deficiência também sofrem com alguns problemas que a escola também não privilegia, por exemplo a escola não leva em conta as inteligências múltiplas, e deixam muitas desinteressadas.

P2 pergunta se quando a questão fala de NEE, está falando de pessoas com deficiência ou mais amplo. Com a explicação de que estava se referindo ao público alvo da SRM inicia entre elas uma discussão paralela sobre o público alvo.

Vê-se que as professoras tem consciência de que a escola como está estruturada é excludente, elas compreendem que as crianças devem estar na escola para aprender os conhecimentos do currículo, contudo como a maioria tem uma experiência com alunos com DI e TGD esse processo é mais complicado, elas afirmam que nem sempre os conhecimentos acadêmicos são a prioridade para o aluno, e aceitam que existe outros ganhos.

Parece que as professoras da sala compreendem que precisam fazer um trabalho diferenciado para um grupo específico, mas o resto da escola se mantém intacto. Para Mittler (2003) “A inclusão no sistema educacional implica em uma reforma radical nas escolas no que se refere a currículo, avaliação, pedagogia e todas as formas educacionais e sociais oferecidas pelas escolas” (p.34), então as

especialistas já entenderam que os conhecimentos acadêmicos podem não ser uma prioridade naquele momento, mas a escola continua obrigando o aluno a ficar pelo menos 4 horas sentado na sala de aula ouvindo eles sem criar outras formas de interação, sem criar outros conhecimentos alternativos, ou seja, sem modificar o currículo que aquele aluno frequenta, sem fazer uma “reforma radical”.

Uma questão chamou a atenção. Segundo as professoras pelo menos 04 delas dizem já ter trabalhado com mais de uma criança com laudos de Psicose infantil. E que teoricamente não fazem parte do público-alvo, por ser doença mental. E P1 pergunta “quando uma criança surta na sala de aula, ela vai para onde?”, “até chamar a SAMU, é a gente que dá conta”. A professora diz que a escola criou uma consciência da importância da sala. Confronto perguntando se isso seria uma consciência ou uma confusão a respeito das funções da sala? P1 e P6 divergem, P1 acredita que faz parte de seu papel social, P3 acha que precisa de melhores esclarecimentos e que a escola deve ter um serviço médico para atender a esses casos. P6 conta que teve uma aluna com saúde mental grave “ela tentava furar o olho dos outros, imagine isso na sala de educação infantil, [...] a escola não vai dar conta disso não”. Ela conta que chegou uma gestora trazendo um caso de psicose, e ela afirmou para a gestora, “esse caso não é nosso”, segundo P6 e a gestora estremeceu “se não é de vocês é de quem? Se vocês não pegam quem vai pegar?”

Segundo Vasques (2013), o diagnóstico de psicose infantil entre outros tem uma história muito recente e complexa, o transtorno deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais, [...] “se houver alguma deficiência mental presente, é importante que seja codificada à parte [...]” (p.280). Vasques (2013) então lança a questão, alunos com autismo, psicose infantil, TGD, TDI? Qual escola? Qual escola? Segundo o autor no âmbito normativo das Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em que trata do público-alvo elenca:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, [...] 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 (BRASIL, 2009, p.1).

O que difere do entendimento da professora, onde doença mental não seria seu público-alvo, mas como descrito na legislação, a criança com psicose infantil,

também deve ser atendida na SRM, o que torna ainda maior a necessidade de especialização do professor, para atender a tantas demandas só se tornando um super especialista.

Na segunda questão sobre a função do AEE oferecido na SRM e a função da classe comum, P6 diz:

*Tudo que a sala comum não pode oferecer é função da SRM. Como por exemplo, mais tempo, material específico, orientação individualizada, além de formações específicas em LIBRAS e BRAILLE, OM, outros métodos de alfabetização, [...] o uso de TA, a professora de sala as vezes não tem nem o aparelho nem a competência.*

P6 ainda conta que viu uma entrevista de Montoan em que ela fazia uma crítica a uma professora que desenvolvia uma atividade na SRM de colagem ensinando o alfabeto. Ela diz que na entrevista Montan afirmava que a SRM não era para fazer aquilo, que isso era função da sala comum. Ela afirma que não concorda com a crítica, que na sala elas precisam de um registro de escrita sim, é preciso saber como a criança esta. Segundo ela as vezes a turma desta criança já não esta mais fazendo esta atividade e o aluno ainda precisa.

P1 chama a atenção que a classe comum não tem dado conta do que deveria, tanto que tem surgido muitos programas como o pacto, o ler mais. P2 afirma que estes programas vem tentando mudar a metodologia de trabalho para ter melhor sucesso. P1 intervêm, entretanto, afirmando que o currículo continua o mesmo. “A estruturação continua a mesma, o mesmo número de alunos, a sala continua cheia [...]” P6 afirma que somados a esses fatores esta a questão da carga horária do professor regular. “Ele dá 40h dentro de uma sala de aula, ele não tem tempo para nada”, pois mesmo quando tem material eles não tem disposição para planejar utilizando materiais diferenciados. P6 afirma que na escola dela foi feita uma grande compra de materiais, e que no ano anterior mesmo com dinheiro os professores não sabiam nem o que pedir. E que só agora alguma coisa esta sendo usada. O professor não tem tempo nem de pensar. Além de tudo as professoras tem uma jornada tripla.

P2 logo chama atenção para a CH das professoras do SRM, que estão baseadas no regime de 40h, mas que não está delimitado na lei. Outras questões que poderiam estar esclarecidas, como quantidade de aluno por vez, formação do professor, tem que trabalhar muita coisa. “Cada município faz o quer com quem

assume a SRM, alguns acham que não efetiva a regência, [...] todos esse pontos tem que ser repensados porque isso recai na qualidade do trabalho”

Melo (2011) concorda que do ponto de vista conceitual mais complexo, as orientações para que “as sala de recursos implique como apoio de fato, para o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, as orientações que os documentos oficiais, de caráter nacional apresentam, situam-se num nível de pistas, apenas” (p.169).

Confronto as professoras sobre se trabalhar alguns pontos que poderiam ser trabalhados na sala comum não seria reforço. Elas são veemente em afirmar que não, dizem que existe sim algumas salas trabalhando com reforço, mas que não é o casos delas especificamente. P6 afirma que a falta de uma formação específica em AEE pode ajudar a não deixar claro o que deve ser o trabalho na SRM. “*você pode encontrar salas que se fixam na alfabetização e de matemática para vê se alfabetiza ele [...] que pouco mexem com a informática, que pouco em um material adaptado.*”

P2 afirma:

*Apesar de termos a consciência de que não é nossa responsabilidade o currículo comum [...], algumas deficiências como a surdez, precisa trabalhar no contraturno assuntos do currículo comum, [...] isso é contraditório. A gente entende que não é reforço, que não precisa obrigatoriamente trabalhar o currículo comum, a gente não trabalha os pegando o conteúdo [...] É feita uma avaliação individual do aluno, em cima dessa avaliação vai se perceber o que é necessário trabalhar dentro do currículo comum, conhecimentos de base para o ensino comum avançar.*

P2 ainda diz que alguns professores quando chegam nas SRM ficam impressionados, que tem alguns materiais que elas gostaria de trabalhar na sala comum. É um esforço pedagógico para o aprendizado.

P1 diz, quando se fala em outras deficiências que não a intelectual, a SRM vai aparelhar a condição desse aluno estar na sala de aula e permanecer. P6 questiona, ao fazer a transcrição do braile para o português e ajudar e para a libras do conteúdo da sala de aula isso seria um reforço? P2 diz: “Não, é condição de acesso, é diferente.” P4 também reforça, “quando ajudo o aluno com DV na sala com a lupa eletrônica, até mesmo na leitura, dou apenas um suporte”. P2 diz ainda que se o aluno não tem um comprometimento que justifique o acompanhamento, ele nem deve ir para sala de recursos. Mas se um aluno cego está trabalhando na sala de aula comum corpo humano e no AEE ele trabalha o corpo humano com materiais adequados, mesmo sendo o assunto do conteúdo não é reforço.

Ao confrontar mais um pouco dizendo que se o fato de explicar melhor o conteúdo no AEE não era de qualquer forma um reforço? P6 afirma categoricamente que o que faltou a ele não foi a habilidade para compreender o que foi trabalhado, ele não teve dificuldade de compreensão ele não teve acesso ao conteúdo. Verifica-se que todas estão bem convictas de que o que fazem não é reforço. E conseguem explicar de maneira eloquente os momentos do uso de assuntos do conteúdo nas atividades do AEE. Apesar de afirmarem que sabem que isso deve estar existindo em outras salas.

Verifica-se que no caso das crianças com TGD e DI mais severas as demandas são diferenciadas e como afirma Miranda (2011, p.98) “[...] Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica”.

Quanto a outras deficiências as professoras afirmam que o atendimento pode até ser dispensado, caso as limitações do aluno não justifique. Pode ser percebido também que a falta de adaptação na sala comum geram demandas para a SRM, no momento em que a professora diz que a falta material na Sala comum, a inabilidade da professora em trabalhar com o material adequado gera a demanda de trabalho na SRM. O que leva a crer que uma adaptação curricular melhor planejada na classe comum poderia dirimir necessidades de apoios. Como afirma Cenci e Damiani (2013) se a idéia de individualização do comum que as adaptações curriculares devem apostar fossem bem introjetadas na prática pedagógica do professor de sala comum, os alunos com materiais e metodologia adequadas poderiam se apropriar de conceitos científicos, cada um a seu modo, a partir de suas possibilidades.

Se nas professoras pesquisada parece estar bem convictas do que devem trabalhar nas SRM, e diferenciar o seu trabalho de reforço, isso não parece claro na pesquisa de Mendes e Malheiros quando as pesquisadas afirmam que: “o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20h semanais” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.363).

Na terceira questão faz-se um levantamento sobre o contato que as professoras já tiveram com os tipos de alunos do público alvo da SRM. É verificou-se que: todas trabalharam com deficiência intelectual e TGD, cinco trabalharam com

deficiência física, duas com deficiência visual, uma com deficiência auditiva e nenhuma com deficiência múltipla ou superdotação/altas habilidades.

Esse quadro mostra que nesta amostra a DI ainda é o grupo de maior incidência nas SRM. O que se torna um avanço histórico, visto que as crianças com DI eram vistas como incapazes de aprender, e colocar na escola seria um perda de tempo, as mudanças levaram a um melhor conhecimentos dos direitos, os que garante a matrícula, mas também, como afirma Castro e Pimentel (2009, p.307):

*Hoje com os avanços das pesquisas das neurociências, a tendência é de se considerar a plasticidade cerebral como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência Intelectual.*

Sobre o objetivo do AEE com estes alunos em especial verificou-se que para os alunos com TGD elas disseram que o envolvimento com a família é importante, trabalhar o comportamento para criar condições de trabalho, socialização e só depois inicia o trabalho da aprendizagem. P4 diz que tudo isso só se concretiza quando consegue se imprimir uma rotina. Para as crianças com DI, P1 volta a eleger a família como um componente importante para o desenvolvimento (porque muitas vezes o aluno chega a sala pela queixa do professor e os pais ou não se dão conta ou não se envolvem). P6 diz que as mães dos alunos dela são tão comprometidas que as vezes não pensa nisso como um objetivo. Portela e Almeida (2009) afirmam que:

A escola e a família, portanto, deve estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esse estreitamento está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais [...].

Portanto a preocupação da professora em agregar a família parece justificada, e as mães que já são presente, provavelmente já identificaram esta necessidade.

Dizem que avaliam caso a caso, mas o que as mães mais pedem é a autonomia do aluno, cuidados pessoais, resumem em uma adaptação ao mundo, e o conhecimentos específicos são paralelos. Deficiência Visual, trabalhar os meios para se desenvolver a partir de recursos de apoio, como uso da TA, do Braille e OM. Mas P6 afirma que este trabalho de ensino do Braille de OM a Associação local faz de forma bem melhor do que nas Salas, tanto pelo ponto de vista de tempo,

material, de espaço, quanto de experiência mesmo. Na Deficiência Auditiva, ensinar a Libras para a comunicação, mas a idéia é a mesma, não tem como trabalhar uma língua no sistema de AEE que se tem hoje. P2 afirma que com o DI você vai entendendo o aluno vai aprendendo com ele a melhor forma, já com o DA você já tem que chegar pronto. P6 afirma que uma das dificuldades é que não adianta saber Libras, é preciso ter o domínio da língua, pois se não souber você vai comprometer o aprendizado da primeira língua daquele aluno. P6 afirma, “Eu já trabalhei com deficiência auditiva, enquanto eu estava produzindo um material, na sala ela já estava trabalhando outra coisa e por mais que eu me esforçasse, não dá conta”. Depende de uma equipe mais ampla. P2 afirma que é preciso verificar o número de alunos por sala de acordo com essas dificuldades. E que a SRM em algum momento vai servir apenas como um apoio, como local de avaliação de orientação, mas que não vai dar conta de fazer o atendimento adequado.

Na Deficiência física, dentro de uma avaliação individual, trabalhar as limitações físicas, e oferecer TA para superação delas. As outras deficiências e a Superdotação apesar de compreender os objetivos não são uma realidade para elas. De uma forma geral elas voltam a afirmar que a SRM condições de dar suporte, P2 afirma, por exemplo uma aluno que tem necessidade de Atividade de vida Independente, como fazer isso na SRM, não tem espaço apropriado para isso. P6 ainda complementa, a profissionalização para alunos adolescentes, depois do 6 ano, fica complicado, o aluno perde a perspectiva e não são dadas alternativas.

Quando questionado sobre a relação existente entre o ensino das SRM e das classes comuns, elas afirmam que deveria ser de parceria e de comprometimento. Afirmam que já houve uma melhora. P1 tem que haver comprometimento, 3 ou 4 nos ajudam. Segundo Fontes (2009, p.207): “[...] o planejamento colaborativo é um aprendizado que precisa ser construído”. A autora afirma que esse deve envolver outros agentes da inclusão para que o trabalho possa surtir um efeito positivo.

Quando são questionados sobre como os professores das SRM planejam o ensino dos alunos na SRM. Elas afirmam que planejam em cima da necessidade do aluno, com planejamentos individualizados. P2 diz que algumas vezes planeja a partir da queixa que os professores das salas comuns trazem. P6 diz que as vezes alguns professores antecipam alguns conteúdos que os alunos estão com dificuldade para que elas sensibilizem com o tema. Algumas vezes mandam as pastas com o tema para ser trabalhado na sala de aula, pois o aluno precisa

trabalhar de outra forma e mais tempo o assunto. P4 diz que alguns materiais quem trabalha são os cuidadores e que eles muitas vezes se mostram mais interessados do que o professor da sala comum. Na legislação do município (Lei Nº 1.797/2008) indica que o professor cuidador deve ser um professor graduado em pedagogia ou outra licenciatura e deve atuar na bidocência com alunos que apresente deficiência intelectual, física ou múltipla que justifique sua presença, mas não fica claro o sua função em sala de aula e como é dividida as tarefas junto a professora de sala comum.

Quanto ao tempo de trabalho nas SRM, verificou-se que a maioria trabalha duas vezes por semana, 2 horas por dia, mas tem as exceções por conta das dificuldades. Um cadeirante que vêm apenas 1 vez, crianças que moram em distrito, etc. Na escola da professora P3 por conta da dificuldade de alguns alunos em vir a escola 2 vezes no turno oposto, moradores de distrito optou-se por um dia apenas. P3 afirma ainda que tem um caso que o aluno é atendido no mesmo turno, ele não tem transporte para retorno. O atendimento então pode durar de 2 a 4 horas dependendo da frequência, mas que para não cansar muito tem momentos de lazer. Este fato contraria a determinação do parecer CNE/CEB nº17/2001, que os serviços devem ser oferecidos em horários diferentes daqueles da classe comum, contudo o que se percebe é que esta adequação parte de um esforço das professoras de, justamente ao contrario, favorecer um atendimento ao aluno que se fosse seguir a risca a determinação legal, poderia ter um prejuízo maior.

Quando questionadas sobre se o tempo disponível é suficiente, ouve-se um não convicto. Elas afirma que em casos específicos deveriam ser 3 vezes, ou mesmo diariamente, casos como surdos e autistas deveriam ter um tempo maior. Os atendimentos são feitos individualizados geralmente quando se trata de autistas e em grupo quando tem outras deficiências. Silva (2008), questiona a separação se é eficiente para o aluno com deficiência a separação do que ela chama de tempo subjetivo, tempo físico e o tempo social. Essa homogeneização do tempo não permite uma premissa básica do ensino para alunos com deficiência que é a de respeitar o seu próprio tempo.

Quanto a presenças e ausências dos alunos na classe comum. As professoras afirmam que nem sempre tem um retorno disso, que no momento do AC ficam sabendo, mas que geralmente os faltosos são os que tem problemas de saúde associados ou os que moram em distritos. P6 afirma que na sala dela tem uma lista



de espera para atendimento e portanto que se um aluno tiver 4 faltas sem justificativa ele é excluído. Questiono esta fila, já que segundo a gestora não há alunos sem atendimento. P2 esclarece que: nesta fila tem o aluno que esta sendo atendido em outro local, mas que prefere lá. E alguns casos que ainda nem foram avaliados, nem tem certeza que ficarão na sala. Em relação as aos alunos que precisam de internação, falta uma melhor articulação da política, visto o AEE deveria ter ciência e caso fosse constatada uma tempo grande para tratamento, seria necessário um atendimento hospitalar ou itinerante. Mas esta articulação nem sempre é algo visível. Segundo Oliveira, Silva e Souza, “[...] é imprescindível uma ação intersetorial entre família – equipe estratégica – escola e secretarias de educação, a fim de promover articulação que culminem com a garantia do direito de “todos na escola”” (2009, p.167).

Quanto ao contraturno, pergunto se é sempre esta forma de atendimento, e confirmo como já foi adiantado que não, em casos específicos como alunos se condições de retornos por morar em distrito, e não haver transporte. P1 me traz um outro caso de um aluno que toma uma medicação que não o deixa acordar na hora do atendimento, então ele é atendido no turno da tarde, ele é retirado da sala dois dias. Estes ajustes são feitos na tentativa de garantir o atendimento diante de uma realidade local.

Questionadas sobre em que medida o AEE no contraturno atende as necessidades dos alunos, dizem que de uma forma geral tem dado conta, mas que em casos específicos precisam ser repensados. Pois o contraturno criam outras demandas que nem sempre podem ser atendidas, como é o caso do transporte. Segundo Mendes e Malheiro (2012) este o contraturno se torna mais um dos grandes desafios que a professora da SRM tem que enfrentar diante de tantas demandas apresentadas nesta política de AEE.

Ao perguntar se o trabalho na SRM permite algum tipo de atuação fora de sala com os professores da classe comum, elas afirmam que isso é feito de forma mais organizada na hora do AC dos professores. As professoras da SRM tem que se deslocar para estar no horário planejado dos professores da classe comum. Mas no geral a escola não tem o AC e as professoras e a escola não consideram muito elas como parte integrante do quadro. P1 e P3 relatam casos semelhantes de que já foram “esquecidas” na escola. Enquanto elas estavam trabalhando na SRM por algum motivo a escola fechou mais cedo e elas não foram avisadas. P6 diz que na

hora de fazer o relatório final é que elas são procuradas, que em alguns casos, algumas professoras até pedem para que elas redijam o relatório para elas. Essas falas entram em contradição com uma anterior que aponta que o trabalho com as professoras da classe comum é de parceria. Oliveira (2014), em sua pesquisa constata uma semelhante desarticulação, segundo o autor as argumentações do professores da SRM “não parecem convencer os demais docente acerca da relevância do diálogo sobre o referido campo educacional, ainda que poucos se prestem às discussões e ao trabalho conjunto e colaborativo” (p.156). Ainda segundo o Oliveira (2014) esta situação despertou nas professoras um sentimento de isolamento.

Em relação as famílias, as professoras dizem que em geral as famílias frequentam a sala, no momento que levam os alunos acabam conversando algo sobre a criança e segundo elas o nível de confiança fica tão grande que as mães fazem todo tipo de consulta. P1 diz que já teve mãe perguntado se podia usar o benefício para comprar uma cama para a filha. P2 diz que até sobre separação do marido a mãe pedia conselho. Todas confirmam que isso é um fato comum. Mesmo porque, entre outras histórias verificamos a de P4 que tenta convencer a mãe a fazer um tratamento adequado para a filha, a própria professora liga para serviço social, médicos, para tentar uma prótese ocular para a aluna. Outras histórias de envolvimento nesse nível é relatada por outras professoras. Esses relatos mostram que essas professoras acabam fazendo um trabalho quase de assistência social.

O assunto seguinte foi sobre o intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno. As professoras relatam que na parte média o que elas recebem são relatórios médicos, muito bem modestos. P6 afirma que tinha um médico que já até trocou e-mail com ela, mas que está não está mais atendendo. Dizem que este ano foi criado um órgão chamado CAMPI que tem o objetivo de fazer atendimentos com alguns profissionais da saúde e educação, como fono, psicólogo, TO e psicopedagogo e alguns alunos tem sido encaminhados para este centro, mas que até o momento eles não tinham tido nenhum retorno a respeito, nenhuma troca. O encaminhamento tinha sido feito através de relatórios que justificasse os atendimentos e nenhum contato direto ou mesmo uma resposta em forma de outro relatório foi trazida a SRM. Existe um decreto Presidencial nº 6.286/2007 que incentiva uma política intersetorial entre os Ministérios da Educação e da Saúde, e

esforços municipais como a criação do CAMPI, contudo isso ainda vemos que esses diálogos não são fáceis.

Quanto a organização do atendimento dos alunos com idades e deficiências díspares, as professoras afirmam que isto não acontece muito. Os atendimentos respeitam as idades, quando há diferença, é pequena. E quanto as diferenças de deficiência não tem casos. O que dá um alento, ao perceber que nem tudo é problema, tem algo que funciona sem distorções e que não causam dificuldades para as docentes. Segundo Victor, Cotonhoto e Souza (2013), existem municípios que adotam o critério de SRM por referência da deficiência, montando-as em escolas polos ou específicas, mas não é o caso relatado.

Quanto aos limites das SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos P6 nos diz que uma das limitações são as áreas de lazer, esporte e cultura, atividades deste tipo, as professoras dizem não ter como ser oferecidas nas salas. Dizem que nos locais que tem centros especializados bem estruturados isso funciona, mas quando não tem. No confronto pergunta-se se isso não era a escola que teria que oferecer. Elas concordam, mas dizem que a estrutura da escola de hoje não tem permitido para ninguém. E que outras atividades que vão além do básico depende das habilidades pessoais das professoras das SRM. Segundo Araujo, Martins e Silva, (2013) a intervenção desse serviço enquanto apoio, só têm sentido à medida que suas ações favorecem a participação e aprendizagem dos alunos na sala de aula comum e demais espaços da escola.

Entre os limites e possibilidades do serviço, P2 volta a colocar CH como um grande limite, os recursos tecnológicos e treinamento para trabalhar com eles, além da necessidade de outros profissionais. Dentro das possibilidades foram elencadas a efetividade de um acompanhamento pedagógico, uma orientação a família, a elevação da auto estima do aluno e mesmo uma possibilidade de seguir nos estudos. Estudos como os de Miranda (2013) e Cardoso, Tartuci e Borges (2013), apontam a infraestrutura e materiais com as grandes dificuldades, o que não é um dos grandes o enfoque das professoras.

Quando questionadas sobre se as SRM seriam suficientes para responder as necessidades dos alunos, ouve-se um sonoro não. Destacam que ali é um apoio importante, mas que tem muitos limites, e que os Centros devem trabalhar em parceria com as salas oferecendo apoios impossíveis de serem desenvolvidos nas SRM, como o AVI, o ensino profissionalizante, atividades diversificadas para o

adolescente. A Legislação portuguesa tem uma preocupação de estabelecer de forma clara um Plano Individual de Transição no Decreto 03/2008, este plano aparece como uma alternativa no caso de as necessidades educativas impedirem a aquisição de competências definidas no currículo, e destina ao jovem na transição para a vida pós-escolar.

Quanto a avaliação da qualidade do serviço do AEE ofertado nas SRM, no primeiro momento, P6 diz não ter como avaliar, contudo P2 afirma que deveria sim haver uma forma de avaliar, porque assim como ela tem a certeza de que está fazendo um bom trabalho, sabe que isto não é uma realidade em todas as salas e por isso é necessário um instrumento para avaliar e tentar modificar o que não está funcionando, criando disparidades dentro do mesmo município. Mendes (2010) ao descrever alguns aspectos da EE na França destaca como um compromisso detectado a reavaliação sistêmica, avaliação das necessidades, competências e medidas previstas, algo que precisa ser melhor estabelecido de forma legal em instâncias municipais ou federais para manter a qualidade dos serviços do AEE.

Quando são induzidas as levantar um outro aspecto sobre o atendimento que gostaria de destacar, foi identificado por P2 e P3 a formação como um problema. P2 diz que na legislação não fica muito clara a formação exigida para atuação nas SRM, o que é uma falha, “é uma luta política”, segundo elas a formação em educação especial, a qual é a formação que muitas professoras do AEE tem, não da conta do trabalho na SRM. P3 afirma que já faz um tempo que teve a última formação em AEE, que a adequada para quem atua na SRM, e que outras como formação em TA ainda não foram em número e CH suficiente para uma formação adequada. Segundo Galvão Filho e Miranda (2012) “[...] a importância da apropriação tecnológica do mediador para que este aplique as possibilidades da TA disponível, incluindo o discernimento quanto a necessidade ou não do uso do recurso [...]”, são importantes para qualidade do trabalho. Também sobre a formação, mesmo quando se tem em AEE no estudo de Hora, Almeida e Cafeseiro (2013) enfatizam que foram “disponibilizados e configurados de forma aligeirada, [...] os quais a nosso ver não complementam as lacunas, principalmente no que concerne o AEE/SRMs e sobre a Educação Inclusiva.

Confronto a informação dizendo que segundo os dados obtidos os cursos são anuais, P6 diz que esses cursos são em níveis básicos, que não são para elas, e que algumas vezes, são elas que oferecem essas formações. P6 conta uma história,

diz que foi a um município vizinho, fazer uma formação para 18 professores de uma escola para selecionar pelo menos 2 para assumir a SRM que havia sido garantida na escola. Ao final da formação ela diz que nenhum professor quis assumir.

P2 afirma que hoje para ter uma formação adequada, só indo para fora do estado, e com recursos próprio o que não é uma realidade para os professores. Ela questiona, “hoje segundo o site do MEC o município tem 19 salas contempladas, nós sabemos que tem 12 em pleno funcionamento e 2 em implementação, e as outras?” Ela então questiona, mas acredita que chegou o material, mas não tem o espaço e/ou professores para funcionar. Anache et. al. (2013) em estudo confirma estas impressões com depoimentos de outros professores pesquisados e que consideram também a formação ofertada “frágil, principalmente no tocante a avaliação das necessidades específicas nas SRMs e para o atendimento dos alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, múltipla deficiência e altas habilidades” (p.16).

Quando questionadas se os alunos com NEES permaneciam toda a jornada dentro da classe comum, e todos os dias, elas afirmam que a permanência é igual a das outras crianças, salvo casos já relatados, crianças autistas, com doenças associadas, ou fazem o atendimento no mesmo turno.

Quanto a diferença entre presença/ausências dos alunos com NEES na classe comum e na SRM elas reafirmam que quando é faltoso em um espaço é faltoso em outro.

Na questão seguinte foi pedido que elencasse cinco exemplos de materiais utilizados na SRM, foram citados:

1. softwares educativos/tablets/computador
2. jogos pedagógicos
3. materiais estruturados
4. livros paradidáticos
5. Brinquedos

Ao elencar as atividades que realiza, houve um pequeno protesto em responder, pois disseram que as atividades estavam ligadas aos materiais já citados. Mas ainda assim responderam:

1. Informática
2. Pedagógicas
3. Artísticas

#### 4. Habilidades específicas

#### 5. Atividades de convergências

Neste momento P3 diz que não tem trabalhado com informática porque o computador da sua sala não tem internet, e o programa está muito desatualizado, que está esperando a chegada de máquinas novas para poder trabalhar com o esse material. Segundo Miranda, em relatos de professoras “é possível perceber que existe uma dificuldade inicial para a instalação e manutenção dos equipamentos fornecidos pelo MEC, bem como as adaptações dos materiais pedagógicos para facilitar as atividades realizadas na SRM” (MIRANDA, et. al. 2013, p.7).

Quando questionadas sobre a relação existente entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs, foi dito que em outra questão isso já foi bem discutido, mas elas fazem uma ressalva que poderia haver um melhor mecanismo de troca. Segundo Fontes (2009) Um dos obstáculos para o trabalho colaborativo se incide na falta de participação e de posicionamento da equipe técnico-pedagógica nas discussões, criando um distanciamento.

Em relação entre os currículos da SRMs e das classes comuns as professoras dizem que na teoria, as professoras da classe comum deveriam fazer uma adaptação curricular sempre que necessário para atender o aluno com deficiência. Na SRM é construído um currículo a parte, focando nas necessidades individuais do aluno. Para Mitter (2003) é preciso uma reforma radical em diversos âmbitos e o currículo é um deles, mas o que se tem notado é que isso não é uma realidade. Já para Correia (2008) acredita que a inclusão e a participação de um currículo comum deve se basear na curva inversa ao grau de severidade da criança. Ou seja quando menor a severidade maior a inclusão no currículo comum.

Quando questionadas sobre de quem é a responsabilidade de alfabetizar os alunos. P1 diz que a responsabilidade de alfabetizar vai ser sempre do professor da classe comum, mas se o aluno está fora da em uma seriação avançada e ainda não foi alfabetizado, elas fazem um esforço para alfabetiza-lo. P2 lembra que isso tem acontecido com outras crianças e que tem havido programas como o ler mais que também tem ajudado. Elas afirmam que acabam oferecendo uma metodologia e materiais diferentes para sensibilizar para a leitura. E muitas vezes eles avançam mais do que na sala de aula. Confronto se isso também não deveria ser papel do professor, oferecer metodologias e materiais diferenciados. Elas confirmam, mas também se mostram solidárias as professoras dizendo que o número de meninos na

sala é grande o que dificulta, e que na seriação já adiantada fica complicado abandonar os outros assuntos para ensinar a ler. Essa é uma das posições que não são muito claras na política e deixam margens para as interpretações. Para Melo “[...] o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, as orientações que os documentos oficiais, de caráter nacional apresentam, situam-se num nível de pistas, apenas” (2011, p.169), esse caso é bem representativo para dar uma idéia da falta de clareza.

Por fim ao questionada se sentiam aptas a ensinar a todos os alunos dizem que se sentem mais a vontade para trabalhar com DI e TGD, (a professora que trabalhava com DV já havia saído). P2 até afirma que se entrasse um aluno surdo na sua sala ela pediria para sair, pois ela não seria competente para trabalhar com essa deficiência. Fato também registrado em pesquisa por Milanese, Mendes (2013, p.12) “à complexidade em lidar com os diversos tipos de deficiências [...] requer dos professores variadas competências e habilidades que eles ainda não possuíam”.

E assim se encerra a as discussões e o grupo focal se desfaz. Adiante serão apresentados de outra etapa da coleta de dados.

### 6.3 OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE RECUSOS MULTIFUNCIONAIS

Dentro dos procedimentos estabelecidos para esta pesquisa foi planejado a observação, esta etapa seria uma possibilidade de confrontar as informações coletadas com a gestora e as professoras especialistas das SRM além de ver in loco a organização e funcionamento. A idéia foi em parte frustrada por diversas dificuldades que a seguir serão apresentadas.

A primeira semana agendada para observação não se concretizou por diversos motivos. Nas escolas não houve atendimento, em uma delas a escola foi seção eleitoral na segunda foi o dia para arrumação do espaço. Na outra escola os alunos que deveriam ser atendidos no horário não compareceram, a professora suspeitou de falta de transporte. Nas outras escolas e no resto da semana e na seguinte ocorreram algumas atividades como parte da programação do dia das crianças que envolvia todos os professores.

A terceira semana também iniciou sem atendimento, por uma decisão na assembleia do sindicato dos professores onde foi acordada uma paralisação das atividades. Para entender melhor a situação questionou-se a uma professora o que

estava acontecendo, ela informou que: A prefeitura solicitou a câmara dos vereadores uma verba adicional para fazer o pagamento dos professores, por uma questão política, foi negada a verba (segunda a professora informante, como o marido da prefeita era candidato a deputado, um vereador influente acusou a prefeita de usar o dinheiro para campanha dele) e o professorado ficou sem receber os salários. Após 15 dias de paralisação e com o pagamento realizado os professores do município voltaram ao trabalho.

Na semana seguinte, alguns alunos não compareceram, pois ainda não estavam cientes do retorno das atividades, contudo algumas informações sobre a SRM e seu funcionamento foram colhidas em conversas com as professoras, em momentos em que não estava havendo atendimento.

Algumas semanas após o início determinado para as observações, quando ainda não havia sido de fato feitas, ocorreu uma decisão do ministério público que mexeu com o funcionamento das escolas. A prefeitura foi acionada pelo Ministério Público para suspender os contratos dos professores de REDA (contratação temporária). Nesta decisão, a prefeitura deveria convocar os professores concursados. A prefeitura cumpriu a decisão judicial, e em consequência em todas as escolas pesquisadas houve demissões, em algumas salas de aulas ficaram sem professor. Na SRM apenas a escola B e D sofreram diretamente. A B que contava com duas professoras auxiliares em contrato temporário foram afastadas e a escola D que esperava uma substituta para a professora afastada viu esta possibilidade definitivamente acabar. Foi relatado ainda que as cuidadora (assistentes que acompanham os alunos diretamente nas salas de aula) também foram afastadas.

Uma das diretoras relatou este fato muito preocupada, ela afirmou que houve um equívoco na decisão do ministério público. Segundo a diretora os últimos concursos foram específicos para as licenciaturas, (matemática, ciências, etc.) e para coordenação pedagógica, portanto, mais especificamente para o fundamental II, por isso não há pedagogos para atuar na educação infantil e fundamental I para serem convocados, visto que o último concurso para estas vagas já expirou. Ainda segundo a diretora o município iria entrar com um recurso para suspender esta decisão. No dia 03 de novembro de 2015 em acordo com o Ministério, os professores foram recontratados, e os professores e auxiliares voltaram a trabalhar.

Essas e outras dificuldades se apresentaram para que a observação não se concretizasse como planejado. Além das dificuldades apresentadas, ocorreram



muitas faltas de alunos dos horários. Isto pode ser justificado por conta de diversos fatores, as diversas paralisações das aulas as quais tiraram a rotina dos pais e alunos, a falta de transporte e a aproximação do final do ano trazendo um clima de férias, apesar das escolas terem apenas um recesso, visto que em decorrência da greve dos professores, as aulas seriam estendidas a janeiro e fevereiro.

Um outro fator que ocorreu para que justificasse a suspensão de atendimento foi a crescente solicitação de avaliações. Segundo as professoras é comum no final do ano os professores da classe comum encaminharem alunos que não estão acompanhado a turma como deveriam e são normalmente enviados as professoras das SRM para uma primeira avaliação. Assim como são cobradas das professoras das SRM relatórios de alunos para novas matrículas e isto se acumula no final do ano.

Houve também um evento, Encontro com os pais, onde os professores da SRM e pais de alunos se encontraram para assistir a uma programação elaborada pela coordenação de Educação Especial. Neste dia foi discutido alguns assuntos relacionados a assistência social, a doença mental, e questões relacionadas a legislação, foram convidados especialistas ligados aos temas citados, tanto da Universidade, quanto dos Órgãos específicos da Prefeitura. Houve também ausência da pesquisadora para orientações e congresso. E ainda uma pausa para o planejamento e execução do grupo focal. Na escola B além dos problemas relatados anteriormente, que impediu a observação, houve também a mudança de espaço físico de uma escola o que se tornou mais um fator de impedimento para observação.

Apesar do grande tempo (aproximadamente 3 meses) na tentativa de observar os atendimentos e dos poucos efetivamente observados, o contato direto com as professora, foi muito rico de informações. Essas informações colhidas nas SRM acrescentaram dados mais diretos e melhor explicados sobre temas como formação inicial, relação com os professores de classe comum, e trouxe ainda relatos espontâneos de assuntos que não estava diretamente ligados ao tema, mas que se mostraram informações ricas que do dia-a-dia da SRM. Portanto, serão revelados inicialmente dados das observações feitas por escolas e em seguida as outras informações colhidas que parecem pertinentes ao estudo.

Foi adotado um código para identificar os professores com as letras iniciais da escola seguido de numeração para manter o sigilo dos nomes. Para os alunos foi

acrescido a letra A, de aluno, a estas iniciais também seguido de números para cada um deles.

## **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA A**

### **QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA SRM**

Todos os alunos observados foram atendidos individualmente. Exceto o aluno DV, os outros tinham um planejamento individualizado. A seguir será relatado alguns momentos das observações para dar uma ideia de como se processa parte do atendimento.

Na observação de ACF3 em uma atividade foi utilizado jogo de tangram, foi ajudado com incentivos verbais, depois com incentivos mais específicos. A cada figura geométrica era perguntada o nome, caso o aluno não soubesse era informado. A professora CF2 é quem trabalha diretamente com o aluno e tem uma fala calma e sempre utiliza frases de incentivo. ACF4 já tem 11 anos mas ainda não tem muita facilidade com as letras. A professora então parte para as vogais que ele acerta com facilidade. Após o atendimento o aluno foi para o mais educação onde teria aula na oficina de teatro e dança. No atendimento de ACF5, que tinha a suspeita de DI, CF2 tenta leva-lo ao foco da atividade que vai propor, mas durante o atendimento ele volta a tentar contato várias vezes com a pesquisadora. Verificando o interesse do aluno por carros CF2 pega alguns deles e tenta o trabalho com cores e numerais. Utiliza carro e depois botões para representar os numerais. CF2 diz que no primeiro momento ela explorou a criatividade dele. O aluno veio de outra escola sem relatório, elas estão tentando identificar as características dele. Enquanto isso estão tentando entender melhor o aluno para elaborar um planejamento mais individualizado. Com ACF6 o atendimento busca o reconhecimento das letras, o material utilizado são letras em EVA, o aluno tem grande dificuldade de fornecer as letras solicitadas, ele reconhece a letra dentro da palavra, mas não compreende quando a professora pede uma que inicie com a letra. Por exemplo, ele diz: letra A de Búfalo, a professora explica que búfalo começa com B, e ele refuta, mas aqui professora, e mostra o a na palavra, ele explica também com caixa, quando diz X de Caixa. CF2 explica que realmente tem a letra, que ele está certo, mas que ela está

procurando palavras que inicie com a letra, ele diz “eu não sei ler”. A professora o leva para ao computador para um jogo com letras (alfabetizando) quando erra a letra inicial do objeto o jogo reinicia. CF2 faz o som das letras para ele identificar, mas a dificuldade é grande. ACF7 tem o diagnóstico de autismo é um menino falante e muito agitado a professora CF3 diz que esta na hora de trabalhar no computador inicia um jogo com um caça-palavra. Ele “perde” várias vezes. Mas a professora percebe que só o faz por conta da ansiedade. Toda vez que ela ajuda ela acerta, mas basta ela não ajudar ele volta a errar.

Segue, como explicado anteriormente, algumas informações consideradas relevantes sobre a SRM coletadas em conversas informais com as professoras nos momentos da observação

#### QUANTO AOS ENCAMINHAMENTOS E AVALIAÇÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES

CF2 mostra o questionário utilizados para elaboração das fichas. Elas fazem um questionário de anamnese (questionário longo como dados dos alunos, queixa, história de vida, amamentação, evolução psicomotora, fala, sono, entre outros aspectos) e os responsáveis ainda assinam termos de responsabilidade (compromisso em levar os alunos para o atendimento) e um termo de Livre Esclarecido. Elas então estabelecem os planos semanais de atendimento individual (contém: cabeçalho, proposta de atividades, recursos, objetivos das atividades e observações feitas durante as atividades). CF2 informa que no final do ano é entregue um relatório final para o conselho de ciclos.

Sobre o encaminhamento CF2 afirma que se o aluno tiver laudo, elas anexam a ficha do aluno e trabalham em cima do laudo. CF1 diz ter uma lista de SID para melhor entender as dificuldades e fazer a avaliação. Elas afirmam, contudo que a maioria não tem um laudo.

CF1 afirma que quando sentem necessidade, geralmente fazem uma ficha de encaminhamento para o CAMPI, um centro com profissionais de saúde para o atendimento de crianças com deficiência existente no município.

Elas contam que atendem alunos da comunidade local, mas que atende um aluno com baixa visão da rede estadual que está no terceiro ano do ensino médio, ela diz que não pode deixar de ajudar, e que a sala foi feita para atender estas pessoas e estava subutilizada.

Com os alunos deficientes visuais as professoras não tinham um planejamento específico, elas trabalhavam em cima das demandas apresentadas. Durante o início da observação a outra aluna DV estava faltando os atendimentos, depois fui informada que ela havia abandonado a escola.

#### QUANTO A EQUIPE DE TRABALHO

No turno da manhã são duas professoras, sendo que uma em regime de 20h e a tarde está é substituída por outra também em regime de 20h. As professoras que chamarei de CF1 e CF2 (a terceira professora no turno da tarde, quase não foi observada por não estar no horário agendado para as observações). CF1 conta que a sala foi montada em 2008, com o intuito de atender alunos com DV especificamente, logo ela foi designada para fazer um curso no Instituto de Cegos da Bahia em Salvador. Fez o curso de Braille, seminários etc. CF1 diz que não atendia outros alunos, só os com DV, tanto que muitos alunos DV foram aconselhados a serem matriculados nesta escola. Só depois o atendimento ampliou. CF1 conta com muito orgulho que chegou a trabalhar com alunos que eram atendidos pela AJECE (Associação Jequeense de Cegos). As professoras são especializadas em Educação Especial e uma em Psicopedagogia e EE.

Quanto a formação continuada CF1 afirma que o professor é que tem que buscar. “Muita das minhas formações foi por minha conta”. Conta ainda que já realizou muitos seminários, mas nunca recebeu retorno financeiro. CF2 afirma que alguns cuidadores não tem formação, mas a da escola delas esta no 3º ano de pedagogia o que é interessante, mas admitem que ainda está muito imatura, porém com ajuda delas ela já entende, por exemplo, que tem que dar maior liberdade ao aluno. O aluno que ela ajuda, anda a escola toda. Algumas vezes ela vai a SRM pedir um material para trabalhar com o aluno na sala regular. CF1 diz ela orienta perguntando o tema trabalhado e indica o jogo adequado e como deve trabalhar.

#### QUANTO AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

A sala conta com muitos materiais. A sala possui: Ar condicionado, 2 computadores, 02 TVs, Lupa eletrônica, muitos brinquedos, jogos comprados

prontos e alguns produzidos, além de material de escritório, mesas, cadeiras e armários (Vide nas fotos 1, 2, 3 e 4). As professoras mostram o funcionamento da Lupa eletrônica, demonstram como fazem o trabalho e exemplificam com um texto já utilizado. O material é guardado com muito cuidado pela professora, demonstrando um zelo especial para com o equipamento.

CF1 conta que o projeto da sala iniciou em 2007, com a construção da pista tátil nas imediações da escola, construção do banheiro adaptado, ar condicionado. Ela diz que para montar a sala houve muita dificuldade, mas ainda assim conseguiram uma impressora Braille, e Notebook. Contudo diz que foi a única vez que a Sala recebeu recursos do PDDE. Portanto, alguns materiais estão deteriorados e desatualizados, sobretudo os de informática.

Em um dos atendimentos ACF2 traz consigo um Notebook com o programa Dos Vox instalado. Abre o computador e mostra a habilidade que ele tem com o programa. Contudo, naquele dia ele traz uma apostila sobre a redação no vestibular e não utiliza o computador. A professora CF1 faz a leitura com pausas e explicações para o aluno.

Em outro dia ACF2 traz um texto no livro para ser ampliado pela lupa eletrônica. É um livro de história sobre a Torre Eiffel. CF1 prepara o material e deixa o aluno fazendo a leitura, o aluno faz a leitura em voz alta. Vez ou outra o ACF2 tem alguma dificuldade, como por exemplo a respeito de uma sigla e questiona a professora que o explica. O atendimento então se dá no auxílio ao uso da lupa e ao entendimento do texto apresentado.

Em outros momentos temos o uso de computadores, com jogos educativos. E outras atividades são feitas na mesa com jogos físicos e letras móveis.



Foto 1



Foto 2



Foto 3

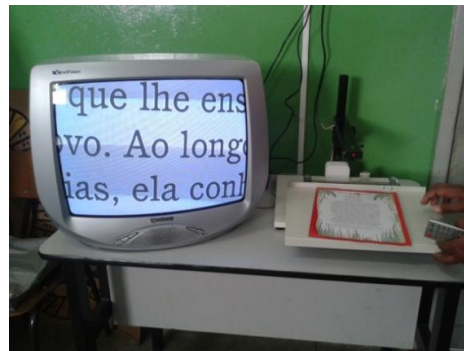


Foto 4

### QUANTO A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

Quanto a relação com o professores regentes CF2 faz uma pequena crítica, diz que quem leva muitas vezes as dificuldades apresentadas pelo aluno na sala de aula são os cuidadores, “a cuidadora se preocupa mais do que a regente”. Elas contam ainda que muitas vezes o AC não acontece. Nas últimas semanas propus observar um encontro com os professores mas foi informando que estes não haveriam mais, que o único encontro que aconteceria seria uma confraternização, por isso não houve um momento efetivo para observação dessa relação com os professores de classe comum.

### **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA B**

#### QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA SEM

AAR1 estava na área destinada a produção individual, neste local ela estava com um caderno colando, ela conversava sozinha, utilizava pincel, cola, tesoura. O aluno AAR2 estava trabalhando com pastas, com identificação de letras, caderno com numerais. Depois do trabalho individual com as pastas com velcro (atividades estruturadas) a professora avalia os erros e acertos. Após pequenos consertos foram para uma atividade em outra parte da sala com o auxílio da professora AR1.

AR1 leva AAR1 para o terminar o trabalho e depois limpar todo o material e depois fechar os trabalhos no cantinho da leitura. Já AAR2 vai para a área de trabalho com pastas onde terá o auxílio da professora.

Neste dia estava sendo atendido um aluno com autismo clássico. Este aluno AAR3 apresenta muitas estereotípias, segundo a professora AR2 ele está calmo neste dia, ele tem um fala muito restrita. AR2 explica que o primeiro momento é só para acalmar, logo quando chegou soltou a mão da mãe. AR2 tenta iniciar a atividade com formas geométricas, onde tem-se um caixa com buracos onde é preciso encaixar os objetos. O aluno faz outra atividade, uma prancha com caixas e blocos coloridos de encaixe. Depois prancha com encaixes de varias formas. O aluno foi ao banheiro fora da sala e viu o lanche ser servido aos outros alunos, voltou muito agitado, pedindo o lanche. A professora explica que ele tem compulsão por comida. Quando voltou a sala correu para a mochila e gritou que queria o lanche. A Professora pegou o bolo e disse que daria a ele assim que terminasse a atividade. Ele grita e fica resistente quando contrariado. Ele joga a atividade no chão. A professora faz com que ele pegue. Só depois que ele pega atividade ela dá um pedaço do bolo. E usa como reforço, a cada atividade terminada ela oferece mais um pouco.

As professoras explicam que aquele bolo é feito sem glúten, e que a 6 meses o aluno está fazendo uma dieta especial. Ela afirma que já tem notado diferença no comportamento do aluno. Ela diz que foi uma das mães que em pesquisa soube e passou a produzir esse alimento, hoje ela vende alguns deles para outras mães.

Em outro dia de observação estava um aluno com DI AAR4, estavam na sala as professoras AR1, AR2 e AR3. Na rotina inicia com as atividades estruturadas em pastas no canto individual, depois no computador com um jogo educativo e depois em um momento com auxílio com um dominó de madeira e figuras. O aluno AAR4 tem dificuldade em realizar as atividades sem auxílio. A outra professora orienta a auxiliar no planejamento para o aluno. AR3 diz “ele tem dificuldade mas ele tem boa memória”. AR1 explica: “agora ele esta mais quietinho”

Em um terceiro momento ele trabalha com a auxiliar formando uma espécie de quebra-cabeça com figuras de encaixe com a primeira letra da figura em uma sequencia do alfabeto. Mas o aluno tem dificuldade. AR3 então passa a trabalhar apenas com as vogais. E depois faz a leitura de uma história, que é contextualizada e questionada ao aluno seu entendimento. Só então o aluno vai para o lazer onde ele chama a auxiliar para brincar de “cara a cara”.

Neste dia um dos alunos AAR5 estava na sala pela segunda vez, não tinha laudo. O segundo tinha laudo de autismo AAR6, mas segundo AR1 era um caso

atípico, tanto que ele tinha dois laudos, um segundo laudo dava conta de uma síndrome a qual ela não recordava o nome, mas na experiência dela acredita ser um caso de DI apenas. Conta que o aluno estuda em escola particular, mas por problemas familiares passou para a pública. Além de problemas financeiros, a família reconheceu que na escola particular o aluno estava sendo segregado.

Os alunos iniciaram produzindo uma árvore de natal utilizando pincel, tinta, papel. Em um segundo momento eles vão para o computador trabalhar com o softwer “coelho sabido” em atividades diferentes. Um com atividade com letras “abc”, o sem diagnóstico, ele tem muita dificuldade e sem ajuda não acerta nada, é preciso que a professora sente e lhe auxilie. O outro aluno trabalha com matemática atividade onde tem de identificar maior e menor entre outras. O aluno é agitado, e quando fica só grita a auxiliar o tempo todo. AR1, manda a auxiliar não atender ele, manda ela se afastar e conversa com o aluno que ele precisa fazer sozinho. Ela explica que a mãe quando chegou teve problemas com algumas cuidadoras “ela achava que as cuidadoras eram empregadas dela”.

Depois da atividade no computador os alunos voltam para finalizar a árvore de natal que será entregue no dia da festa de confraternização.

Neste dia foi observada uma aluna AAR7 de 11 anos que segundo a professora AR1 seria uma aluna de risco. Ela já estava sofrendo bullying na sala de aula, por isso estava na sala fazendo algumas avaliações para certificar a necessidade de permanecer lá. É relatada também um mau cheiro que tem afastado os colegas e que é um dos fatores causadores do bullying. Neste dia AR3 estava realizando uma atividade buscando conhecimentos prévios da aluna a respeito de cores, letras e números. Foram feito uso de fotos, encaixes, e o tablet com um jogo para formar palavras. A aluna com o auxílio tem um bom desempenho, sempre que auxiliada consegue terminar a palavra. A medida que faz a atividade AR3 faz anotações sobre o desempenho da aluna. E assim se prosseguia até o fim da observação.

A professora AR1 estava em uma avaliação no CAMPI e em atendimento estava AR2. A aluna AAR8 também estava produzindo o material da árvore de natal. Depois desta atividade ela passou a usar uma prancha individualmente com numerais, quantidades, etc. depois com uma prancha passa a ser acompanhada pela professora AR3, por fim a atividade é trabalhada no tablet. Esta atividade



consiste em formação de palavras dentro de um jogo. Necessita de ajuda algumas vezes.

Nesta sala a rotina e o uso de materiais é mais bem definidos, os alunos tem um sequência a cumprir. E o uso de materiais estruturados é muito utilizado.

Segue, como explicado anteriormente, algumas informações consideradas relevantes sobre a SRM coletadas em conversas informais com as professoras nos momentos da observação

## QUANTO AOS ENCAMINHAMENTOS E AVALIAÇÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES

A professora AR1 afirma que atende aos pais e professores, geralmente as sextas-feiras, e duas vezes por semana participa do AC dos professores. E diz que quando é necessário encaminha alunos para o CAP para trabalhar com a TO e psicólogo.

A professora AR1 nos conta que trabalha com um programa chamado MODELO TEACCH<sup>7</sup> para o aluno com Autismo, e passa por uma rotina dividida em áreas sinalizadas: Grupo, área de trabalho (Foto 5), área de aprendizagem individual (Foto 6), informática (Foto 7) e lazer (Foto 8). As professoras também trabalham com uma rotina onde em suas reuniões privilegiam, Planejamento, Formação, Itinerância e produção de material.

AR2 diz que elas criaram uma ficha de avaliação inicial rápida, só com questões pedagógicas para poder iniciar os trabalhos, pois quando fazem a avaliação mais abrangente com questões psicopedagógicas inviabilizavam o atendimento. Ela informou que no final do ano é comum os professores elegerem os alunos com maior dificuldade e mandarem para elas avaliarem. Mas ela informa que muitos são casos apenas emocionais, comportamentais, a maioria dos encaminhamentos é realmente dos professores.

Elas se queixam do tempo que precisam para fazer uma avaliação bem feita o que acaba atrapalhando os atendimentos. Toda vez que o aluno vai ao neurologista

---

<sup>7</sup> Eric Schopler e seus colaboradores (década de 70) desenvolveram o modelo TEACCH, que consiste em ajudar os autistas a atingir a autonomia, melhorando o desempenho e as capacidades individuais. É um modelo flexível que se adequa a cada criança, respondendo às necessidades individuais e desenvolvendo a comunicação, a organização e a partilha social. Desta forma é necessária a aplicação de princípios e estratégias que adaptem o espaço, o tempo, os materiais e as atividades que facilitam a aprendizagem. Trata-se de um ensino estruturado, que transmite rotinas à criança através de uma informação clara num ambiente calmo. [http://wiki.ued.ipleiria.pt/wiki/Educacao/index.php/Estrat%C3%A9gias\\_Educativas\\_-\\_Autismo](http://wiki.ued.ipleiria.pt/wiki/Educacao/index.php/Estrat%C3%A9gias_Educativas_-_Autismo).

e volta com um laudo elas refazem a avaliação. Muitas vezes o diagnóstico são questionados por elas. Elas também precisam de tempo para produzir material para a residência dos alunos. Tem alunos como os com autismo que elas produzem material para as mães trabalharem em casa. Com o aluno PC elas também trabalham atividades de vida diária. Elas me informam que produzem o material individualizado, como elas dizem: “cada material tem dono”. Por exemplo: o aluno PC tinha o material parafusado em madeira, pois ele não tinha controle. “Hoje ela já tem, e o material é em PVC ou madeirite, colado.” Elas informam ainda que utilizam o programa Theach, mas que utilizam os ensinamentos de uma brasileira (não foi anotado o nome) a qual dividiu os níveis. A partir destes níveis elas selecionam as pastas, colocando as atividades sempre da direita para a esquerda. Quanto mais severo, respostas mais disponíveis. (exemplos nas Fotos 09, 10, 11 e 12).

Elas informam que a rotina do DI é menor, no caso do autista o lazer é rápido, 2 ou 3 vezes nas áreas, já o PC não varia de espaços, só muda das pastas para as pranchas. No caso do autista a atividade é corrigida na hora com 3 tipos de ajuda, já os outros é corrigida depois.

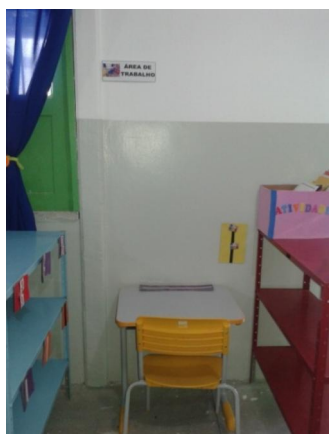


FOTO 5



FOTO 6

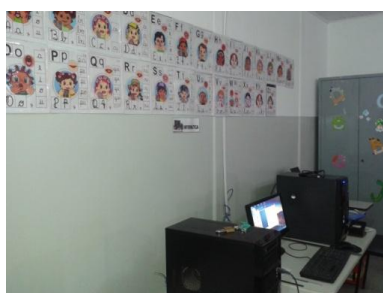


FOTO 7



FOTO 8



FOTO 9

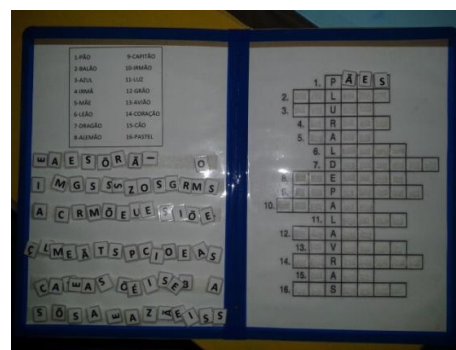


FOTO 10



FOTO 11

## QUANTO A EQUIPE DE TRABALHO

No início da observação havia uma professora de licença e portanto estava contando com duas professoras auxiliares de 20h cada uma. As duas professoras efetivas eram graduadas em pedagogia e ambas tinham especialização em AEE e psicopedagogia. As professoras auxiliares eram uma estudante de pedagogia e a outra auxiliar é formada em letras e é estudante de psicologia, além de ter especialização na área de letras.

Em algumas ocasiões foram vista na sala também alunas de graduação que faziam parte do programa PIBID, e estava ali para orientação e produção de material e vez ou outra interagiram com os alunos. As professoras AR1 e AR2 eram as professoras responsáveis por estas alunas que estavam trabalhando em uma turma inclusiva com alunos atendidos na SRM. AR1 e AR2 se mostraram insatisfeitas com o desempenho das alunas, visto que estas não estavam conseguindo realizar as atividades planejadas.

## QUANTO AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

Na escola B a professora AR1 lembra que aquela sala é uma sala provisória, informa que a escola estava em reforma e portanto, foram obrigadas a fazer atendimento em uma escola que fica ao lado da original. Eles atendem alunos de três escolas. Apesar do zelo da professora em mostrar que o espaço físico não era o ideal podemos perceber que a quantidade e variedade de material era grande. Também contava com TV, computadores, impressoras, materiais de escritório, muitas atividades estruturadas e jogos comprados prontos.

Pouco mais de um mês depois a reforma da escola tinha acabado e houve o retorno para o prédio escolar original. Lá realmente o espaço era maior e contava com os espaços bem divididos e sinalizados. Nesta sala também ainda tinha uma saleta que funcionava como um depósito, onde eram guardados os materiais estruturados. Tinha também uma pia para lavar mãos e objetos.

Em conversa com a AR2, que estava preparando um material plastificado, ela explica que a primeira máquina de plastificar da sala, ela comprou com o próprio dinheiro, e assim que a escola adquiriu e levou para casa. Ela conta também que projeto como o “Ler Mais” e o “PIBID”, acabam ajudando com material. Ela explica também que está usando com os alunos um softwer multidisciplinar, uma coleção chamada Coelho Sabido, ela afirma que repassou para as colegas das outras salas.

O uso deste softwer no computador de mesa é visto muitas vezes nos atendimentos, assim como outros jogos educativos no Tablet.

Em um dia de observação AR2 chega com muitos materiais, ela conta que estava comprando materiais para sala. Explica que entrou no conselho escolar para garantir verba para a sala. Diz que dinheiro tem, o que falta é planejamento e as vezes até ambição dos professores. Ela pede aos professores a lista de materiais e eles são muito modestos nos pedidos.

Neste final de observação quase todos os dias estavam sendo produzidas pastas, que consiste em localizar a atividade na internet, ou escanear alguns jogos físicos, depois são impressos, plastificados, recortados, e colados em pastas com velcro (um lado do velcro preso na figura e o outro preso na pasta). As pastas tem cores e numerações específicas de acordo com a atividade.

## QUANTO A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

AR1 e AR2 revelam como se dá a relação com os professores do ensino regular, elas me dizem que os professores do fundamental I tem uma relação melhor, toda semana tem um contato, já os do fundamental II uma minoria se importa, apesar da relação ter melhorado por verem o trabalho sério da sala e entenderem melhor os papéis. Algumas professoras até tem solicitado material para usar com toda a turma.

Ao comentar sobre a professora que esta fora, a outra comenta que ela esta buscando dados para fazer um relatório do aluno. Diz que muitas vezes não tem o AC, onde seria o momento de saber do aluno. Ela reclama que as vezes os dados da professora regular não ajudam em nada na produção do relatório.

Chega uma mãe de um aluno autista e inicia um diálogo com a professora e diz que não esta satisfeita com a escola. Ela afirma “sala de recursos nota 10, sala de aula nota 0”. Diz que o filho não esta conseguindo se organizar porque a sala é muito desorganizada e ele acaba ficando ocioso. Diz que um dia, a professora que é nova, diante da agitação dos alunos permitiu que os alunos pulassem e gritassem na sala até cansarem. A mãe chora ao contar o fato. Imagine os alunos gritando e pulando ao lado de um autista. Além de tudo ela relata que a escola fechou as portas com a demissão dos REDAs, pois lá quase todos eram contratados. Ela afirma que está pensando em colocar na justiça. A professora sugere a mudança para uma nova escola, uma próxima que também é atendida pela SRM. Depois do desabafo, ela vai embora. A professora explica que muitos cuidadores não ficam com o aluno citado porque ele é agressivo e morde as cuidadoras.

## **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA C**

### QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA SEM

No atendimento do aluno AC1 que a professora acredita ter Deficiência Intelectual, visto que ele não tem laudo, No primeiro momento o aluno senta em um espaço e trabalha individualmente. Só em um segundo momento passa a ser auxiliado, depois é avaliado e depois volta a refazer o trabalho, e parte para o lazer. Esta é a rotina. AC1 utiliza como material lápis e papel e depois, pranchas, ele inicia

tentando o letramento de próprio punho e depois passa para as pastas que são de linguagem e matemática. A atividade era de encaixar cartões em uma pasta. Em outro momento o aluno tinha que encaixar tampas de garrafas pet em um material adequado. Em outro momento fazer um caminho com as letras do alfabeto. Outra atividade exigia que o aluno identificasse as letras iniciais de palavras. Em atividade de matemática era necessário identificação de quantidades.

Em outro dia de observação foi observado AC2 e AC3, ambos com suspeita de DI, visto que não apresentam laudos, os alunos trabalham na rotina primeiro individualmente em suas pastas de linguagem e pastas de matemática que são avaliadas depois. C1 Conta que tanto a mãe, quanto a irmã de AC3 tem histórico de deficiência. E que ele esta no projeto ler mais para tentar compensar a defasagem da série.

Neste dia de observação estava sendo atendido apenas um aluno AC4, ele nem era um aluno do horário, a professora C1 conta que ele é muito tímido, quase não fala, ele estava rondando a SRM, fora da sala regular, C1 então o chamou para entrar e passou a trabalhar com ele. Com um desenho de 7 erros, desenho. C1 conta que ele deveria estar na sala de aula, mas como ele ficou rondando, ela preferiu trazer ele para sala ao deixa-lo sem rumo. Ela explica que o aluno criou uma resistência a professora, ele fala baixo e é muito quieto, e ficou sem vir a escola pela situação criada em sala de aula. Ele é acompanhado por um psiquiatra, apesar de traços de autismo, o laudo diz apenas que tem “retardo mental”.

Em outro atendimento estavam 2 alunos um AC4 com 8 e outro AC5 com 9 anos. Uma das professoras estava estudando e a outra estava atendendo. C1 me traz a ficha de AC4 e mostra um diagnóstico de déficit cognitivo, impulsividade e agressividade. E o outro com laudo constando Retardo mental grave. Eles iniciam a atividade individual com as fichas, AC5 demonstra mais dificuldade em realizar a atividade de associação. Várias atividades são colocadas em sequência para que ambos realizem em seu próprio tempo. Atividades de linguagem, reconhecimento de letras, figuras geométricas. Eles param para o lanche. C2 faz a avaliação das pastas e prepara as próximas pastas para a segunda etapa.

Em outro dia de atendimento observou-se 2 alunos AC7 e AC8 um que não era do horário, estava lá porque teve problemas na sala de aula e foi para a SRM para se acalmar, a outra estava em seu primeiro dia. Ela trabalhava com papel e lápis de cor, e o outro aluno com uma prancha com gudes, para trabalhar

quantidades. Os alunos também trabalharam com fichas coloridas tinta para a feitura de dobraduras. Foram trabalhadas também pranchas com copos e palitos com numeração, pranchas para trabalhar numeração, quantidades e também as letras. A menina além destes trabalhos faz um desenho de composição corporal.

C1 se afasta da menina e explica o caso dela. Ela e as irmãs eram vítimas de abuso sexual pelo próprio pai. A mãe foi considerada negligente quando a irmã mais nova foi parar no hospital com graves dilacerações e o pai foi preso, ela e as irmãs foram parar no conselho tutelar. Segundo C1, o que se suspeita é que os anos de abuso fizeram com que a aluna tivesse um prejuízo cognitivo identificado na avaliação. Segundo C1, a mãe que conseguiu a guarda novamente parece ter também limitações cognitivas.

Em outro dia de observação verificamos dois alunos AC9 de 13 anos e AC10 de 8 anos, ambos estavam fazendo atividades impressas em ofício. Enquanto isso uma das mães conversa com a professora, ela diz “de onde ele estava aonde ele chegou avançou muito, mas para a idade dele precisa avançar mais”. A mãe traz nas mãos uma atividade do filho. A mãe ainda reforça “a letra melhorou mais”.

AC9 inicialmente sozinho, depois com auxílio, faz um ditado e depois trabalha com pastas com quebra cabeça, e outras atividades de português que trabalha separação de sílabas e formação de palavras. São 12 pastas, mas além das pastas ele trabalha a escrita. A professora explica que ele evoluiu, diz que na família existe outro caso, uma tia que também tem deficiência. A professora explica que o aluno demorou a se comunicar, que ele não se expressava, não tinha como entender se ele estava entendendo. Não falava nada. Hoje apresenta bons resultados. A professora está acompanhando AC9 e preenchendo uma avaliação, segundo ela o aluno irá para uma consulta nos próximos dias e elas querem enviar um relatório.

Na última semana duas alunas eram atendidas C11 e C12, sobre C11, a professora explica que ele tem problemas familiares, e sua conduta agressiva e ansiosa era o que mais atrapalhava. C12 tem laudo de DI. Neste dia o trabalho era artístico e estavam produzindo um material, um presépio para o natal. Utilizavam papel cola, tesoura, tinta, cola, glitter entre outros.

Para confeccionar o presépio a professora contextualiza o momento e conta a história do que elas estavam tentando representar. Na hora de pintar Jesus a professora pergunta sobre a cor de Jesus, as duas confirmam a versão do homem

branco de olhos azuis, uma figura muito divulgada. Ela tenta explicar que não era assim, mas tem dificuldade na aceitação.

C1 explica que no ano anterior elas chegaram a trabalhar com um projeto “negros que nós somos”, trabalharam com livros de literatura, e depois construíram um boneco. Após o término da parte artística do presépio as alunas deveriam colocar os nomes dos personagens, contudo, ambas tiveram muitas dificuldades e os nomes mais legíveis eram: “juse” “jesu” ou “oze” .

No último dia de observação mais uma dupla de alunos estavam trabalhando na produção do presépio. Os mesmos materiais, cartolina, ofício, lápis, glitter, cola, entre outros estavam sendo utilizados. Mais uma vez a professora contextualizava o momento do presépio.

C1 explica que muitas vezes não gostam de fazer um trabalho artístico em dupla pois um acaba imitando o outro, e alguns minutos depois verifica-se um dos alunos começa a olhar o trabalho do outro e passa a escolher as mesmas cores, como se fosse uma previsão. A professora logo intervém e pede para que cada um faça do seu jeito.

Há uma dificuldade de fazer uma suposição de que uma parte da cartolina seria representado o céu e outro a terra, um aluno coloca 4 luas, e a professora tenta entender aquela escolha. Pergunta porque ele colocou 4 luas? O outro desenhou algumas coisas indecifráveis ela também pergunta o que era, ele disse que era um nome. Ambos apresentam dificuldade de pintura e corte, apesar de terem 9 e 10 anos. E nessa produção foi até o final do atendimento. Este material seria exposto e depois entre no recesso do natal.

As professoras se apresentam carinhosas, calmas e organizadas, elas se revezam no atendimento. Depois que terminam os alunos entregam o material pronto e elas avaliam consideram os erros, se muitos mandam refazer. Caso continuem errando, fazem com o auxílio da professora

Segue, como explicado anteriormente, algumas informações consideradas relevantes sobre a SRM coletadas em conversas informais com as professoras nos momentos da observação.



## QUANTO AOS ENCAMINHAMENTOS E AVALIAÇÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES

Nessa sala as professoras também estabeleceram uma rotina, onde os alunos passam por um momento Individual, outro Assistido e outro em Grupo. Avaliam as atividades com CE (com êxito) e SE (sem êxito). As professoras completam a rotina com um momento de lazer onde o aluno é livre para escolher a atividade que quer fazer.

C2 afirma que pela formação em psicopedagogia fazem avaliações neste aspecto, mas que são avaliações muito complexas e longas. Faziam provas Piagetianas, para identificar em que nível as crianças estavam, as provas eram demoradas, aí tinham que parar o atendimento para concluir a avaliação. Fazem também entrevista operativa centrada na aprendizagem, mantendo o interesse no nível de dificuldade do que na deficiência. A1 mostra as fichas utilizadas, a anamnese, o termo de responsabilidade, o modelo de relatório e o plano de AEE individual semanal e anual. A anamnese conta com dados que vão desde a gestação, sonos, desenvolvimento motor, sexualidade, medicação, entre outros aspectos.

Em um dia de observação não houve aluno, mas uma mãe aparece e fica aguardando a impressão da avaliação que foi feita em outra oportunidade com o seu filho. Quando a professora chega, ela é informada que diante do quadro elas acham que o aluno deve frequentar a SRM. Ela mostra as dificuldades apresentadas pelo aluno. Mas informa a mãe que ela deve voltar para conversar melhor sobre o melhor dia de atendimento entre outras questões, além de uma orientação para uma busca de avaliação médica.

## QUANTO A EQUIPE DE TRABALHO

As professoras que atuam nessa sala tem especialização em Educação Especial, em AEE e psicopedagogia e a outra em AEE e psicopedagogia. Disse ainda que só este ano recebeu verba para a compra de material e que até então contava com a colaboração da diretora que alimentava a sala com materiais da escola. A sala foi montada em 2005, pois a escola obteve uma verba de acessibilidade, recebeu mesa, cadeira, computador, e com um projeto foi conseguido a sala, contudo esta sala apesar de ser uma das primeiras do município

segundo C1 era esquecida. C1 conta que a primeira professora que veio para a sala tinha uma especialização no Instituto de Cegos da Bahia, depois ela veio para ajudar a professora, um tempo depois a professora saiu porque ela estava na escola por meio de cargo comissionado. Então buscaram uma professora uma professora da casa para assumir.

Foi feito então um curso para preparar. Já fazia psicopedagogia e ia fazer a monografia em EE, mas com dificuldade de aprendizagem. Então foi a primeira a entrar. C2 conta que foi convencida pois já tinha o perfil. Diz que na outra escola que trabalhava quando tinha um aluno que fazia birra, tinha um problema maior era encaminhado para ela, mas teve um pouco de medo já que uma coisa era trabalhar com um caso ou outro, já trabalhar com uma sala inteira. Em 2006 tomaram o curso em AEE, em um relato de experiência de C2 que foi para publicação ela se animou mais ainda. O relato de experiência de C2 conta de sua perda de parte da visão “era conhecida na escola como a ceguinha” e seu sofrimento para continuar os estudos, e que apesar de não ter pensado em seguir este caminho quando fez a graduação sempre foi sensível a área por sua experiência pessoal.

Em relação a formação continuada, um dos dias para observação não foi feita, pois as professoras estavam fazendo a segunda etapa de um cursos presencial sobre CAA. As professoras gostaram dos cursos, disseram que foi interessante, mas fizeram duas críticas, a primeira que a aluna que veio como auxiliar da professora parecia saber mais que a “doutora”, e o outro foi que elas foram subestimadas, que o nível dos cursos começou baixo, “elas achavam que agente aqui do interior não sabia nada”, só depois quando entenderam que estávamos mais adiantada melhorou.

A professora diz que tem problemas com laudos, as vezes precisam de um diagnostico mais preciso, mas não são dados. A Professora vai a uma pasta e me traz uma laudo que diz “o paciente x de 9 anos é acompanhado neste ambulatório de saúde mental, faz usos regular de “medicamento 1”, medicamento 2 e medicamento 3, é acometido de enfermidade crônica, necessitando manter tratamento pro tempo indeterminado. CID: G40.7 R.45.1. Mostrando este laudo ela diz “como isso pode ajudar?”

C1 ainda indignada com o tema conta um caso de um médico que mandou a mãe dar um banho frio no filho, afirmando que isso ia resolver os “chiliques”, outro que passou uma medicação para o filho sem dizer a mãe para que servia e não sem

base em nenhum exame, o menino ficou dois dias dormindo. E ela continua, em outro caso de um menino de 5 anos, a médica disse que o aluno tinha uma deficiência severa e que nem adiantava ir para a escola. As professoras tiveram que convencer a mãe a colocar a filha na escola, e a menina teve uma grande evolução. A1 conta que até nem é a favor da inclusão total, mas aquilo era um absurdo.

C1 ainda reclama da falta de responsabilidade da família, tem um caso de um aluno PC que a família não leva para a TO, diz que elas conseguiram com muita insistência e conhecimento uma avaliação com um professor da UESB, fez exames, mas não deram continuidade. Em outro caso de um aluno que fez tudo direitinho, ele não andava, não conseguia escrever e hoje já anda e escreve.

C1 mostra no quadro uma lista de avaliações que foram solicitadas pela creche que é atendida pela SRM daquela escola. Conta que muitas vezes não é caso para a sala, as vezes é problema com a família. Uma vez uma aluna correu para os brinquedos e ela perguntou “você gosta de brincar”, ela respondeu “gosto, mas minha mãe não deixa”, ela perguntou e “você tem boneca”, ela respondeu “tenho, mas minha mãe bota no alto para eu não pegar, ela diz que bagunça a casa”. Na avaliação ela verificou que essa menina tinha problemas afetivos, quando pedido para desenhar ela em casa ela não desenhou a família. Apresentava um comportamento ora tímido, ora agressivo, mas não tinha traços de deficiência.

Em alguns momentos a avaliação é livre, são deixados vários materiais e recursos e se pede para que produza, nas escolhas é que se percebe os interesses, as habilidades e dificuldades. C1 fala que algumas avaliações são complicadas, teve um aluno que foi pedido que desenhasse, ele desenhou um rato, pediu que ele desenhasse outra coisa, e repetidas vezes ele só desenhou ratos. Diante desses quadros e muitas vezes com a limitação social da mãe elas mesmas se esforçam para conseguir uma consulta.

#### QUANTO AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

A C2 relata que aquela sala foi a primeira sala montada, em 2005 foi feita através de projeto, contudo ela não foi modernizada, e como foi montada fora dos padrões da política de SRM, não constava como nos documentos, e por isso não estava recebendo recursos. O computador que era utilizado era uma doação de outro projeto, mas este estava tão desatualizado que não tinha acesso a internet e

não roda algumas mídias, por isso não estava sendo usado nas atividades do alunos. A professora explica que só nos anos que se segue eles foram devidamente cadastrados e passarão a receber materiais.

A C1 explica que há um seleção de pastas para cada aluno, ela explica que tem muito dificuldade para produzir o material, tanto por conta da xerox colorida, quanto pela maquina polacil, conta que cria alguns modelo na internet, quando tem, outro já pega pronto como os encontrados no “PICASA” e no “ TEACH’, utilizam também o site CEAPBRASIL, um grupo de autismo que compartilham atividade para a comunidade. Segundo C1” o importante é conhecer o aluno e sabe o que ele precisa trabalhar”

#### QUANTO A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

Segundo os relatos as professoras participam do AC, onde algumas vezes os professores sinalizam as dificuldades dos alunos que poderiam ser trabalhadas nas SRM. A professora nos informa que o trabalho delas nas salas não foca no conteúdo, mas sim na formação de habilidades.

Em um dia de observação uma professora da classe comum, faz uma breve pergunta sobre um aluno e ao ser respondida ela saí em seguida. Foi o único contato neste período.

#### **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA D**

#### QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA SRM

O atendimento ocorreu com uma aluna que será chamada de AJC1. Segundo a professora a aluna estava afastada das atividades a muito tempo e apesar da insistência da professora em saber o porquê, a aluna não revela. A professora procura o portfólio da aluna para reiniciar os trabalhos. A atividade proposta consiste em identificar animais, a professora contextualiza a atividade a partir de um desenho da arca de Noé. O segundo momento é para o desenho de um dos animais escolhido. A aluna diz que não sabe e a professora incentiva afirmando. “você é muito inteligente.

Sempre com uma conversa inicial, a professora procura conversa sobre um momento fora da escola, mas o aluno se mostra bastante tímido. A professora inicia o mesmo trabalho com desenho e identificação de animais. O aluno também diz não saber desenhar. Contudo o aluno mostra mais desenvoltura em reconhecer os animais e desenha-los.

A professora então volta para aluna para que ela a partir da ficha dela escreva seu nome, mesmo com ajuda, a aluna tem dificuldade. Ela apenas consegue de forma rudimentar escrever a primeira letra do nome, mesmo com a ajuda da professora. O aluno também depois do desenho e pintura também precisa assinar a sua pintura e também pega a sua ficha. Ele também tem dificuldades em reconhecer algumas letras, mas com o auxílio da professora acaba fazendo o nome. Chega o fim do atendimento com a professora quase mostrando os alunos onde estavam as letras, para que ele pudessem completar seus nomes. Mas sempre com frases como: “é bonito esse nome?”, “Lindo né?”, “Igual a você”.

O aluno AJC3 inicia o atendimento utilizando um dominó com palavra e gravura. Já o aluno AJC4 está jogando no computador, no notebook. A atividade pretende trabalhar a associação de idéias e a formação de palavras. A JC4 já estava no final do atendimento dele e estava no momento de lazer dele.

AJC3 não estava no seu dia de atendimento, mas pediu para a professora para ficar um pouco na sala e a professora permitiu. Durante a atividade a professora ele revelou que estava com medo, pois a mãe disse que se ele não se comportasse a ela chamaria a polícia para prendê-lo e ele ficaria lá até ficar velho, e começou a chorar. A professora conversou bastante e ele se acalmou. A professora então mandou chamar a mãe. AJC3 termina a atividade e vai embora mais tranquilo. AJC4 pede para ficar um pouco mais e a professora permite

AJC5 chega já lanchando, a aluna chega um pouco suja, a mãe tenta limpá-la, a professora nota um machucado e indaga sobre, mas não obteve uma resposta, a aluna apresenta lentidão nos gestos e na fala. A professora logo me avverte. “Ela toma remédio controlado”, parecia ter uma compulsão por comida, mesmo já tendo lanchado ela lanchou a sobra dos outros colegas. Quando a professora foi lanchar ela voltou a pedir lanche.

AJC5 inicia um trabalho com um jogo de encaixe de formas, e não tem muito sucesso, ela apenas consegue com a ajuda da professora. O mesmo se repete com o encaixe com números. A aluna não permanece sentada e tem muita dificuldade de

fazer a atividade proposta. A aluna não consegue formar frases. Apenas repete algumas palavras. A professora ainda tenta trabalhar com outras duas atividades, e daria a ela a massinha caso terminassem. Com muita dificuldade terminam a atividade das vogais. A mãe pede para levar um livro para ler e a professora incentiva, diz que sempre que quiser.

Neste dia de observação havia 4 alunos sendo atendidos 2 meninas e 2 meninos. Um dos alunos AJC9 era para estar na sala de aula, ele entra com a cuidadora, ele está muito agitado e não fica quieto, não consegue se concentrar, a professora trabalhou com um desenho impresso, com colagem e pintura para todos. Segundo a professora ele tem TDAH. Ele faz a atividade mas não fica quieto, a professora se aproxima faz algumas perguntas para ele, ele responde e ela diz: "vou lhe liberar porque você fez tudo direitinho", dá um beijo, ele diz "a pró me deu um beijo" ela responde. "é porque você fez lindo". E assim com a cuidadora o libera para o lanche. Os demais lancham na própria sala. A professora tem o tempo todo que segurar um outro aluno que também é disperso e tenta sair também. Em cima do trabalho com colagem e pintura ela tenta trabalhar com as cores, e quantidades. Outra atividade é oferecida, esta atividade é também impressa e é uma sequência de numerais, onde há um somatório. A professora utiliza gudes para ajudar no somatório. Sempre com paciência e palavras de incentivo a professora tenta auxiliar os alunos. Ao final todos devem buscar sua ficha para auxiliar no preenchimento do cabeçalho da atividade com o nome da escola e o próprio nome. Informações contidas na ficha.

Neste dia de observação foi observada de novo a aluna AJC5 que tem Autismo, a professora trabalha com muitas letras em EVA e pede para que a aluno procure as letras que forma o seu nome. Neste dia contudo AJC5 esta muito agitada e não consegue ficar quieta, e não identifica as letras. Apesar da paciência e do grande esforço da professora. Ela pede para a aluna tocar, sentir, observar as letras, para tentar uma conexão com a atividade, mas a aluna não o faz. Ela pede para colocar as letras em sequência para formar o nome dela, a aluna parece entregar qualquer letra. A professora explica que algumas das letras não tem em seu nome.

A professora permite que ela vá lancha, a professora diz que ela está sempre com fome. Ela volta alegre cantando. Ela é cheia de estereótipos, fala coisas sem sentido, se volta a pesquisadora tenta falar um oi, bate palmas, canta parabéns. Ela oferece a face a professora e a professora a beija, ela faz isso mais 3 vezes, e nas

três vezes a professora a beija. A professora tenta mais uma vez trabalhar com a letras mas logo desiste. A professora mostra a letra B pede para ela escrever o nome dela, compara com a escrita, mas ela fica alheia. E repete o oferecimento da face. E mais algumas vezes a professora a beija. Ela levanta e a professora tenta demove-la ela quase foi agressiva.

A aluna ouve um barulho e sai correndo, e se distrai de novo, depois vai para um local onde tem instrumentos. A professora então permite que ela brinque com os instrumentos, mas diz que antes tem que guardar as letras. Ela toca os instrumentos de percussão até com um certo senso rítmico. Depois vai para a porta para sair. Ela Inicia momentos agressivos. Ela pede para usar o computador. A professora nega, mas ela esta muito agitada. Pede para fazer pintura. A professora pede que ele pegue a ficha, ela pega e joga no chão. A professora insiste mas ela não dá ouvidos. A professora diz que esta triste com ela. Depois de muita insistência da professora para pegar a ficha e muita insistência da aluna para a pintura, a aluna venceu e a professora acabou fazendo a pintura na tentativa de acalma-la.

Mais dois alunos foram atendidos AJ10 com 9 anos e AJ11 com 13 anos, a professora os reuniu com um livro e contou uma história, “um amigo diferente”. Antes da leitura a professora já buscava um entendimento de conhecimento prévios dos alunos para vê o que intuía saber sobre o que seria o livro. Depois da leitura do livro, a qual foi feita com pausas, onde eram feitas perguntas e esclarecimentos, teve inicio uma atividade complementar. Os alunos deveriam registrar com tipos móveis os nomes dos principais personagens da história. Eles tem dificuldades de lembrar os nomes, depois com a ajuda da professora fazem o registro.

Depois foi solicitado que fizessem o registro por escrito do nome dos personagens e uma ilustração. Foi percebido que eles conseguiam desenhar a letra, mas quando a professora pergunta o que está escrito eles tem dificuldade de ler. Ela então os auxilia na tentativa da leitura. Os meninos partem para a ilustração até o final do atendimento, onde são liberados para o lazer.

Segue, como explicado anteriormente, algumas informações consideradas relevantes sobre a SRM coletadas em conversas informais com as professoras nos momentos da observação.

## QUANTO AOS ENCAMINHAMENTOS E AVALIAÇÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES

A professora explica que faz uma primeira avaliação a com uma ficha de anamnese e também utiliza jogos didáticos para perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos, para assim estabelecer o planejamento individual. Ela conta que no início do ano costumam fazer uma triagem.

Uma dos impedimentos para a observação foi a realização da provinha Brasil que diferente de outra escola que foi agendada, mas não foi realizada por falta de pessoal, nesta sala foi enviado um pessoal específico para realizar a provinha Brasil com os alunos das SRM. Alguns professores se concentraram na SRM para fazer os auxílios necessários aos alunos com deficiência para que eles pudessem fazer o exame. A professora da SRM não podia estar presente para não “influenciar” os alunos.

## QUANTO A EQUIPE DE TRABALHO

Há apenas uma professora trabalhando, a outra está de licença prêmio e apesar da solicitação ainda não havia sido enviada nenhuma outra professora para substituir e no mês de fevereiro a professora efetiva já estaria retornando. A professora é pedagoga e tem especialização em educação infantil e psicopedagogia, sempre trabalhou com o ensino infantil, e apenas 1 ano assumiu a SRM. Ela já fez alguns cursos na área de Educação Especial, mas ainda houve oportunidade de fazer a especialização em AEE, está esperando uma especialização ser aberta para iniciar. Segundo a professora observada, a professora licenciada é quem tem essa formação mais específica.

## QUANTO AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

A sala de Recursos também está bem alimentada de materiais como TV, impressora, computadores notebook, jogos e brinquedos, ar condicionado, materiais de escritório, mesas cadeiras e estantes e tem um pia. (vide fotos 17, 18, 19 e 20)





FOTO 13



FOTO 14

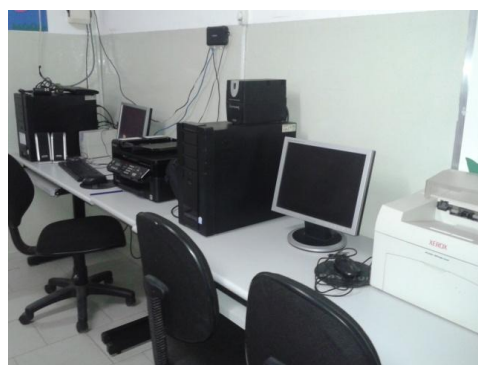


FOTO 15



FOTO 16

#### QUANTO A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

A professora conta que os professores poderiam antecipar algumas atividades que os alunos tem dificuldade para ela trabalhar as habilidades na SRM, mas diz que isso nunca acontece. O que mais é pedido para ela pelas professoras de classe comum é um trabalho para ajudar os alunos na concentração. Segundo elas é o maior problema.

Ela conta ainda que alguns professores confunde os papeis, e quando um aluno está dando trabalho na sala as professoras da classe comum querem mandar para SRM. Mas afirma que isso esta mudando e que elas estão entendendo o trabalho e estão colaborando mais.

E assim finaliza-se as apreciações feitas nas observações, o que culmina também na última etapa das coletas de dados estabelecidas neste estudo. Seguem a seguir as considerações finais onde serão traçadas uma triangulação dos dados na tentativa de reunir as informações colhidas dando respondendo a questão que norteou este trabalho e a luz dos objetivos traçados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do município de Jequié com a Educação Especial remonta 30 anos, primeiramente pelas iniciativas de pessoas que por uma história pessoal ou por altruísmo se sensibilizavam com o tema e formaram ONGs que se especializaram em oferecer um atendimento social e escolar para as pessoas com deficiência. Essa iniciativa foi fundamental para que o município criasse as condições técnicas para subsidiar as instituições governamentais no processo de assumir suas responsabilidades na escolarização das pessoas com deficiência, mesmo que isso tenha ocorrido sobretudo por força de uma política pública nacional de perspectiva inclusiva.

Do meio para o final da década de 2000 foi quando realmente se efetivou o processo de inclusão de forma massificada dos alunos com deficiência nas classes comuns e deu início o processo de implementação das SRM como parte da política inclusiva onde o AEE deveria ser preferencialmente realizado no espaço escolar.

Para dar suporte a estas mudanças o município também avançou na questão legal, ao organizar leis e portarias que regulamentam a Educação Inclusiva no município. Esta iniciativa é valorizada tanto pela gestão quanto pelas professoras das SRM que veem neste arcabouço legal bases sólidas para regulamentar seus trabalhos, como o regime de trabalho, a formação indicada para o cargo, e atribuições.

Apesar de avanços algumas críticas são detectadas, uma delas se estabelece quanto a articulação entre a saúde e educação. A necessidade de uma equipe multidisciplinar bem articulada seria fundamental para que passos largos pudessem ser dados nos atendimentos. Estas queixas vão desde a falta de profissionais para o acompanhamento, a falta de compromisso de alguns profissionais na produção de laudos e relatórios que possam auxiliar as professoras, e a desarticulação entre a escola e o órgão criado para fazer justamente este trabalho de atenção multiprofissional.

Dentro desse olhar mais amplo quatro fatores foram observados com olhos mais atentos. A equipe de trabalho, a organização e funcionamento, a estrutura e materiais pedagógicos e de TA e a relação com os professores de classe comum.

Quanto a equipe de trabalho observou-se que no geral a equipe é bem qualificada para o trabalho, tem especialização em áreas ligadas a educação especial, e fazem formação continuada. Contudo, ao ouvir a gestora a idéia de que esta formação continuada era em mais adequada do que ser revelou nas conversas com as professoras, visto que para elas, no nível em que estão as formações precisam ser mais aprofundadas, e mais específicas o que não tem ocorrido nos últimos anos. Com a ampliação de salas acontecendo a pleno vapor e sem a formação específica em AEE, uma distorção está para acontecer, melhor, já esta acontecendo em uma das salas observadas uma professora não tinha formação, nem em AEE, nem em EE (a qual as professoras acha insuficiente), a escolha se deu apenas por seu perfil, e cursos na área, ela esta a espera da formação adequada em campo.

Ainda quanto a formação outros problemas foram abordados, a questão da multiplicidade de funções do professor da SRM. Os professores afirmam não terem condições de atenderem a toda a diversidade de deficiência na SRM. A política como está estabelecida atualmente causa esse mal estar. É impossível uma professora se especializar e dar conta de atender a todas as deficiências. Para que não ocorra as distorções que algumas escolas hoje fazem para driblar esta dificuldade, onde as salas se especializam em uma deficiência e os alunos é que precisam se deslocar. É preciso mexer no esquema de trabalho dos professores, os professores especialistas devem ser selecionados para as escolas de acordo com as necessidades de deficiências apresentadas.

Dentre os problemas de formação apresentados também vemos os temas que são marginalizados como a surdocegueira, a superdotação/altas habilidades e as TA. Foi confirmado tanto pela gestora quanto pelas professoras que esses temas ainda não foram vistos ou foram vistos de forma muito rápida nas formações. O fato de não ter no município alunos com estas necessidades especiais podem dar uma sensação de que pode-se adiar este temas. Entretanto, seria importante, que as formações pudessem abranger todas as possibilidades para que, quando um caso aparecer, já existam profissionais que possam dar o atendimento adequado.

Apesar destes problemas foi notado o interesse tanto na gestão quanto nas professoras em manter o círculo de formação continuada sempre ativo. A disposição de ampliar os conhecimentos e a frustração em ter acesso mais fácil a eles, foi um

traço que marcou positivamente o contato direto com as professoras que atuam na SRM.

Quanto a organização e funcionamento das SRM, vemos que apesar do esforço da gestão de fazer a ampliação da quantidade de SRM na rede municipal, ainda encontram em algumas salas um número elevado de alunos para atendimento. E como as atribuições são muitas, nem sempre é possível fazer o trabalho que é planejado. A organização do tempo é visto com insuficiente, sobretudo para alguns alunos, o que indica uma sugestão para uma mudança na organização dos atendimentos. Na mais natural que quando se fala em Educação Especial entender que a flexibilidade é uma palavra chave, e portanto não se pode determinar que um aluno deve ter o mesmo tempo de atendimento que outro. O tempo de atendimento deveria ser estabelecido não sob normas pragmáticas, 2h diárias, 2x por semana, mas sim de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno. A tão propagada flexibilidade fica apenas no discurso, e nem na sala onde a diferenças deveria ser ainda mais relativizadas é preciso entrar na burocratização do esquema de tempo homogêneo. As salas pesquisadas em alguns momentos subvertem a ordem estabelecida, com o intuito de favorecer alguns alunos, mas ainda assim não fogem muito das regras que são obrigadas a cumprir.

Quanto a estrutura, materiais pedagógico e de TA, vemos que as sala tem uma estrutura adequada. Todas as salas são bem estruturadas, até a sala que tinha menos equipamentos, após o final da observação foi convidada a fazer uma visita, visto que tinha recebido um bom número de materiais. Uma professora foi categórica ao afirmar que financiamento tem, só precisa conhecer os transmites e planejar. Isso foi confirmado. Apesar de algumas problemas como falta de internet em uma escola, no geral não era por falta de material, o por espaço que não poderia se realizar um bom atendimento. Não se pode dizer que esta é uma realidade geral, mas neste aspecto o município tem disponível a estrutura necessária. O uso de TA não se estabeleceu de forma muito efetiva, basicamente pelo perfil de alunos observados. A maioria de alunos eram de DI, portanto, como afirma Galvão Filho, não existe uma TA específica para esta população, o que existe são materiais pedagógicos que podem ser trabalhado com qualquer aluno.

Quanto a relação com os professores de classe comum, o que foi relatada foi que aos poucos os professores estão entendendo a sua função, e estão aos pouco iniciando um processo de colaboração. Mas os resultados ainda são muito

insipientes, e os poucos momentos onde o ensino colaborativo poderia se estreitar que no caso específico estudado seriam os AC, isso quase não acontece. No município a presença de cuidadores nas salas de aula abriu espaço para a bidocência, algo que deveria se melhor planejado e melhor organizado para que a inclusão pudesse ser melhor executada, para que as professoras não sejam apenas babás de nível universitário. E muitos casos a bidocência é um caminho mais que viável para que o aluno possa ter os apoios necessários em sala de aula, mas os professores da classe comum ainda precisam aprender a fazer as adaptações curriculares, e trabalhar em um esquema colaborativo.

Muitas conquistas puderam ser observadas acerca das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Jequié após a política pública nacional de educação na perspectiva inclusiva. Dentre elas a implementação e funcionamento de 14 salas com professoras, em sua maioria com formação em áreas ligadas a educação especial, com estruturas físicas e pedagógicas adequadas ao atendimento, e iniciando um processo de ensino colaborativo com os professores das classes comuns, mas tudo isso cheio de lacunas que necessitam de urgentes reorganizações para que estas pequenas realizações não inviabilizem futuras conquistas.

Mas para que estas reorganizações se tornem mudanças precisam ser repensadas não só as questões locais, mas também, algumas mudanças na política de implementação da SRM em âmbito nacional, sobretudo quanto a organização e funcionamento. É claro que uma avaliação de um pequeno estudo e em uma localidade de pouca expressividade nacional, pode parecer pouco para essa afirmação, mas parece fornecer pistas a respeito de como a política em ação tem se comportado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração** Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Maria Luiza Tanure, DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo de inclusão de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Anais do III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva**. Salvador: 2011.

ANACHE, Alexandra Ayach, et al. Atendimento Educacional Especializado Nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

ARAUJO, Érika Soares de Oliveira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, SILVA, Katiene Symone Pessoa da. Os Desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado no Cotidiano Escolar. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de Inclusão. In: JESUS, Denise Meyreles, et al. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara (org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, DOU, 5/10/1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Diário oficial da União, Brasília 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília; MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento nº 476, pp. 01-70, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, Fascículo 1.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.**

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.215 de 26 de setembro de 2007.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6949 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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/l10436.htm>. Acessado em 05 de maio de 2012.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mai 2012.

BRASIL. **Lei Nº 10.048, De 8 De Novembro De 2000**. Da prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providencias. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm). Acesso em: 25 mai 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/ Nº 1, 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.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04** – regulamenta as leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção de Acessibilidade.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/01 Convenção da Guatemala**. Promulga a Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileiras de Sinais – Libras e dá outras providencias.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/99** – Regulamenta a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.098/ 94**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com modalidade reduzida, e dá outras providencias.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1998**. 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 providencias.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providência.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.



CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Sala de recursos multifuncionais: funcionamento, organização e atuação dos professores especialistas do município de bauru. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria; BORGES, Wanessa Ferreira. A Atuação Docente, o Funcionamento e o Papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; MELO, Hilce Aguiar. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e Educação Inclusiva. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direitos. In: **Salto para o futuro: Educação Especial; tendências atuais/ Secretaria de Educação à distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Algumas Observações Acerca do Decreto 7.611/11. Disponível em: <<http://www.jaboticabal.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=19193>>. Acesso em: 10 mai 2012.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida, PIMENTEL, Suzana Couto. Síndrome de Down: desafios de perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, Félix, BORDAS, GALVÃO, Nelma, MIRANDA, Theresinha. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CAT, 2007. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: [http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/ata\\_VII\\_reunião\\_do\\_comitê\\_de\\_ajudas\\_tecnicas.doc](http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/ata_VII_reunião_do_comitê_de_ajudas_tecnicas.doc).

CAVALCANTE, Meire. **Esclarecendo os malefícios da revogação do Decreto 6571/08.** Disponível em: <http://londrina.odiario.com/blogs/acessibilidade/2011/12/01/educacao-inclusiva-o-brasil-nao-pode-e-nao-ira-retroceder/>. Acesso em: 18 mai 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: **Novos Toques.** Salvador-BA, nº 04, 2000.

CENCI, Adriane, DAMIANI, Magda. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v.26, n.47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CORREIA, Luis de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2008.

COSTA, Valdelúcia Alves da; SANTOS, Luiza Bittencourt dos. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: Experiências nas Escolas Públicas de NITERÓI/RJ. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas, et. al. Estudo Sobre a Política Pública de Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto da Educação Especial do Município de Petrópolis e a Formação Inicial dos Professores que Trabalham Nesses Espaços. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Formação de Professores. In.: MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org.) **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do Estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços**: o velho travestido de novo? [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FERRETE, Anne. Inclusão e ensino de matemática. **Anais do I Congresso Nacional de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva**. Aracaju, 2010.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; NEGRINI, Tatiane. A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva da conjuntura contemporânea de gestão. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

FREITAS, Neli Klix, PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades Educativas Especiais, arte, educação e Inclusão. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.2, n.2, junho 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 30 mar 2012.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico, et. al. Formação continuada de professoras do atendimento educacional especializado de Maceió/Alagoas/Brasil. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico, et. al. O Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Educação de Maceió/AL. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: Apropriação, Demandas e Perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A. A Tecnologia Assistiva na mediação dos processos educacionais inclusivos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães, Galvão Filho, Teófilo Alves (org.). **Educação especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A.; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos; análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, vol. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIVIGI, Rosana Carla de Nascimento; ALCANTARA, Juliana Nascimento de. Educação Especial e Tecnologias Assistivas: Reflexões sobre o atendimento educacional especializado. **Anais do III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva**. Salvador, 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos Sobre A Pesquisa Em Educação: Usos E Possibilidades do Grupo Focal. **ECCOS, Revista Científica**. 2005.

GOMES, Joaquim B. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo - Petrópolis: ABONG, 2002.

GUENBOTHER, Zenita C. Desenvolver dotação e Talento pela Educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

HORA, Genigleide Santos da; ALMEIDA, Wolney Gomes; CAFESEIRO, Jeane Santos. Perfil dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria Municipal de Itabuna/Bahia. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

JESUS, Maria José Lucas; ALMEIDA, Wolney Gomes, A Educação de Surdos em Itabuna/BA: A inclusão construindo novos olhares. **Anais do IV Congresso Baiano de Educação Inclusiva**. Salvador-BA, Agosto de 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUILAR, Ana Maria Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v.25, n.44, p.399-416. Santa Maria, set/dez. 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Aspectos da Educação Especial na Espanha. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. A inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimentos e Discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília; Liber, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p. 273-294, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 15 mai 2012.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de. Apresentação. In: **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva, CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna: 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. Formação Continuada de Docentes Atuantes no Atendimento Educacional Especializado: Um Breve Olhar Sobre a Situação Vivenciada em Natal/RN. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

MELO, Flávia Augusta Santos de. Políticas Públicas Educacionais voltadas para as pessoas com Deficiência no Brasil: Uma introdução ao debate. **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva** “Múltiplos olhares frente à pessoa com deficiência”. Aracaju, 2010.

MELO, Hilce Aguiar. **Prática Pedagógica na sala de recursos e acesso curricular de alunos(as) com deficiência intelectual na sala de aula.** São Luís: EDUFMA, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectiva para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A escolarização de crianças e Jovens com deficiência na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: MENDES, Eniceia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia (org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Celia Linhares; ROCHA, Roselene Nunes. Formação Docente na Ótica de Professores de Sala de Recursos Multifuncionais do Município de Florianópolis – SC. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO Cícera A. Lima. Sala de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MENEZES, E. C. P.; MELLO, V. S. S. Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular: Espaço para Classificação e Normalização dos Alunos. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 8, 2010, Londrina-PR. Anais Eletrônicos. Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1-14.

Meu canto. Disponível em: <<http://meucantoeduc.blogspot.com.br/2011/11/Decreto-7611-assinado-em-17112011.html>>. Acesso em: 02 mai 2012.

MICHELS, M. H. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, Brasília, 2008.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. A articulação entre serviço especializado e classes comuns: organização curricular frente e um modelo inclusivo. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 8, 2010, Londrina-PR. Anais Eletrônicos. Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1-16.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Claro/SP: Reflexões Acerca da Formação Docente. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Funcionamento e Desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: A Dinâmica de Rio Claro/SP. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 03/2008**. Diário da República, 1ª série – Nº 4 - 7 de janeiro de 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In MIRANDA, Theresinha Guimarães, Galvão Filho, Teófilo Alves (org.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães, et. al. A Organização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative research methods series. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, Anderson Penalva de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RABELO, Lucélia Cardoso Calvacalnte. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá – Pará. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns**. São Carlos - São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Anderson Penalva de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RABELO, Lucélia Cardoso Calvacalnte. Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Marabá – Pará. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, et. al. A Formação dos Professores de Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém – Pará. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Jamine Barros; SILVA, Maria Celeste Ramos; SOUSA, Nayara Alves de. Estratégias de saúde da família no processo de inclusão reinserção do escolar pós-hospitalizado. In: DÍAZ, Félix; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, João Max Conceição de. Percepções de Professores das salas de Recursos Multifuncionais sobre o Atendimento Educacional Especializado. In: SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos (org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília-DF: CAPES, 2008.

ONU. Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, Assembleia Geral das Nações. **Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982**.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, Jose Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.) **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP, Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. Vida Cotidiana e Preconceito; Notas a partir da antropologia marxista de Agnes Heller. In: CROCHIK, José Leon (org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In SIKLIAR, C. (org.). **A surdez** – Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, Félix, GALVÃO, Nelma, MIRANDA, Theresinha. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

QUADROS, Ronice, M. **Educação de Surdos**. A aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, Deucele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março, 1993. In BERSCH, R., 2005. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <[http://www.cedionline.com.br/artigo\\_ta.html](http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html)> Acesso em: 25 set. 2010.

RANGNI, Rosimeire de Araujo. O atendimento às pessoas com altas habilidades no estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial**: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES – PROESP, 2008.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RODRIGUEZ, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusão e Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2006.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes, et. al. A Formação dos Professores do AEE Em João Pessoa-PB: Saberes, Superação de Barreiras e Direitos da Pessoa com Deficiência. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de “alunos com deficiência”. In. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v.11, n.17, jan./jun. 2002.

SANTOS, Tito Marcos Rodrigues. As salas de recursos e suas contribuições para o desenvolvimento de processos psíquicos superiores. **Anais do III Congresso**



**Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva.** Salvador, 2011.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão, **Revista Nacional de Reabilitação**, ano VIII, n. 39, julho/agosto 2004.

SASSAKI, R. K. Artigo 24. In: **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** Coord. de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SILVA, Fabiany de Cassia T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008.

SILVA, Márcia Rodrigues da, TARTUCI, Dulcéria; DEUS, Dayane Cristina Moraes de. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a ressignificação de saberes docentes. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

SILVA, Natali Sala da. A Formação de Professores Sob o Olhar dos Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais dos Municípios de Amargosa e Mutuípe-Ba. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos - São Paulo, 2013.

SZYMANLKY, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANLKY, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jotiem, Tailândia, 1990.

VASQUES, Carla K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs.) **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

VICTOR, Sonia Lopes; COTONHOTO, Larissy Alves; SOUZA, Marta Alves da Cruz. Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e a sua Articulação com as Classes Comuns. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação**

**Especial:** Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade na Sala de aula: descobrindo talentos. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Observatório Nacional De Educação Especial (ONEESP) no Município de Araraquara/SP. **IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial:** Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

ZEPPONE, Rosime Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.41 p.363-376, set./dez 2011. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaedcacaoespecial>>. Acesso em: 15 mai 2012.

# APÊNDECES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano, sob a responsabilidade da pesquisadora Christiane Freitas Luna, a qual pretende *Analisar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié/BA, à luz da realidade da escola.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio da técnica de grupos focais, para que seja um instrumento de escuta a respeito da organização das SRM pelo olhar do professor especialista. Os encontros para discussão é acordado com o grupo e prevê 03 encontros, com uma proposta definida de questões, mas com espaço para relatos espontâneos do pesquisados para entender melhor aspectos relacionados a formação, organização do trabalho, as relações com os professores de classes comuns, o manejo com as TA, de uma foram geral, toda a visão a respeito da política de AEE e o funcionamento das SRM no município.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa não se apresentam. Se você aceitar participar, estará contribuindo para alimentar dados para o OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP): ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS. Assim como contribuir com uma pesquisa local, que pretende fazer uma pequena avaliação da política pública do AEE.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço , Rua Jose Silveira Sobrinho, Departamento de Saúde da UESB, pelo telefone (73) (88480875 ou 91626020).

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

ESCOLA:		
DATA/ HORÁRIO:		
DEFICIÊNCIA/ESP. PROFESSOR:		
QUANTIDADE DE ALUNOS:		
FREQUÊNCIA DO ALUNO:		
TEMPO DE ATENDIMENTO:		
PESSOAS ENVOLVIDAS:		
MATERIAL UTILIZADO:		
HÁBILIDADE NO USO DE TA:		
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:		
PLANO DE ATENDIMENTO:		
RELAÇÃO COM PROFESSORES DA CLASSE REGULAR:		

**TABELA DE DOS ENCONTROS DE OBSERVAÇÃO**

Escola	A	B	C	D
1 semana				
2 semana				
3 semana				
4 semana				
5 semana				
6 semana				
7 semana				
8 semana				
9 semana				

10 semana				
11 semana				
12 semana				

# ANEXOS



**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 1

Prezada (nome)

Estamos realizando um estudo em rede nacional sobre os Serviços de Apoio de Educação Especial ofertados no Brasil que têm sido organizados para favorecer a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns das escolas regulares. Este estudo estará sendo realizado em mais de 20 municípios simultaneamente e o nosso município está entre os selecionados devido a participação de pesquisadores da nossa universidade no projeto.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional do município sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre o município que certamente contribuirão para o aperfeiçoamento dos serviços no nosso município e no país. Iremos posteriormente te oferecer uma devolutiva sobre os resultados deste levantamento.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Caso você não tenha acesso as informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Podemos começar?

***[fala introdutória do próximo bloco de questões]*** Primeiramente eu preciso perguntar alguns dados preliminares sobre seu cargo e suas atribuições.

Qual é o seu cargo?

Há quanto tempo você atua na rede deste município?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 2

**[fala introdutória do próximo bloco de questões]** *Nosso primeiro tema será sobre a história da educação especial no município.*

1) Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.

2) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)

3) E nas escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)?

4) Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do Município?

**[fala introdutória do próximo bloco de questões]** *Vamos falar um pouco dos processos de formação de educadores (m programas do governo federal, estadual ou do município) que aconteceram no município nos últimos 5 anos.*

5. Nos últimos cinco anos, quais cursos foram realizados (por exemplo, educar na diversidade, renafor, educação especial profissional, formação continuada em educação especial a distância, e outros cursos promovidos no município, etc).

6. Para cada curso realizado informe

- a) Quando aconteceu,
- b) Como foi seleção de participantes,
- c) Quantidade de participantes
- d) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância)

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 3

e) Qual foi o objetivo do(s) curso(s)

f) Carga horária

g) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)

***[fala introdutória do próximo bloco de questões]*** *Vamos falar agora sobre os documentos oficiais que norteiam e/ou nortearam as ações municipais nesta área.*

7) O município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial? Em caso positivo quais foram?

**SOLICITAR CÓPIA DESSES DOCUMENTOS**

8) O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?

9) Que tipo de uso é feito desses documentos?

***[fala introdutória do próximo bloco de questões]*** *Vamos falar agora sobre a questão do processo de avaliação para a identificação dos estudantes com suspeita de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação .*

9) Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

10) Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo:

a) deficiência intelectual,

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 4

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueira

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento?

11) Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Quais profissionais?

12) São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

13) Qual é o local onde ocorre esta avaliação?

14) Como é escolhida a especificidade do serviço de apoio para cada condição apresentada pelo estudante?

a) deficiência intelectual,

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueira

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento

15) Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

16) Existe lista de espera de estudantes já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio? Em caso positivo para quais tipos de estudantes?

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page

5 **[fala introdutória do próximo bloco de questões]** Vamos agora falar sobre os serviços de apoio do município nos dias atuais.

17) Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

18) Quais desses serviços são mais utilizados?

19) Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

20) No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

**[fala introdutória do próximo bloco de questões]** Agora vamos falar um pouco da história desses serviços de apoio.

21) Quando estes serviços de apoio foram criados no município e por qual motivo?

22) Qual é o mais antigo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional ou outros?

23) Qual a história do processo de cada implementação?

24) Para qual tipo de aluno cada serviço foi criado: deficiência (física, auditiva, intelectual, visual, múltiplas) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outros?

**[fala introdutória do próximo bloco de questões]** Agora vamos conversar sobre estes serviços nos dias atuais. Vamos focalizar nos serviços de apoio que desenvolvem a sua atuação na perspectiva da sala de recursos/sala de recursos multifuncional

25) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos?

26) Qual é a quantidade de estudantes que participam deste serviço de apoio?

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 6

27) Qual é a quantidade de ambientes em funcionamento ( número de salas) para este serviço de apoio distribuídos no município?

28) Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?

29) Qual é a quantidade total de estudantes beneficiados por este serviço de apoio por sala? E no total do município

30) Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?

31) Quantos professores que atuam neste serviço de apoio por sala? Por turno? E no município como um todo?

32) Qual é a função desses serviços?

33) Descreva as principais atividades são desenvolvidas neste serviço de apoio?

34) Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

35) Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?

36) O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio?

a) Quais foram?

b) Como se deu este processo?

c) Como foi pleiteado?

37) Há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio? Quais são elas?

38) Como está organizado esse serviço de apoio em relação a cada condição apresentada pelos estudantes? Por exemplo, no caso da:

a) deficiência intelectual,

c) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO**

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa Financiamento Page 7

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueira

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento

39) Quais benefícios vocês identificam no serviço de apoio ofertado em salas de recursos?

40) Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?

***[fala introdutória do próximo bloco de questões]*** Agradecemos a sua participação e o seu envolvimento nos esclarecimentos das questões realizadas.

41) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS NAS ESCOLAS COMUNS** Roteiro de questões disparadoras para as entrevistas de grupos focais de professores de salas de recursos

### **PERGUNTAS DISPARADORAS – GRUPOS FOCAIS**

#### **EIXO TEMÁTICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

- 1) Nós queremos saber como vocês ingressaram nessa área da Educação Especial?
  - 2) Qual foi a formação inicial de vocês?
  - 3) Como foi a formação continuada de vocês?
  - 4) A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial?
    - Em caso positivo, quais?
- 
- 1) Para atuar salas de recursos o professor especializado precisa ou não de formação continuada?
    - Em caso positivo, de quais tipos?
  - 2) - Como vocês acham que deve ser a formação inicial de professores de salas de recursos?
  - 3) Como vocês acham que deve ser a formação continuada de professores de salas de recursos?



- 4) Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio , ensino superior)?
- 5) Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com eficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)
- 6) Vocês consideram que o papel do professor da salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.
- 7) Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo que demanda você teria de formação?
- 8) Você se sente ou não satisfeita com sua escolha profissional? Justifique sua resposta.

## **EIXO TEMÁTICO 2: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

### **PARTE A: AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO**

1 - Em geral, o encaminhamento inicial do estudante para a avaliação relacionada ao atendimento especializado é feito por quem: pais, professores (da sala regular ou especialista), direção ou outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

2 – Levantada a suspeita como é realiza a avaliação e identificação com o aluno com NEE?

3 - Qual é o local onde ocorre esta avaliação?

4 - Existe um profissional ou equipes para avaliar os estudantes?

Em caso de existência de equipe , com quais profissionais se conta?

Eles são vinculados diretamente a essa secretaria de educação?

Qual é a relação desse profissional com o professor da educação especial?

5) Quais são as definições e critérios adotados para identificar alunos com?

- a. Transtornos globais de desenvolvimento
- b. Superdotação/altas habilidades
- c. Deficiência intelectual
- d. Deficiência visual
- e. Deficiência auditiva
- f. Deficiência física
- g. Deficiência múltipla

5 - São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

6 - Existe diferença no processo de avaliação e identificação da especificidade do serviço de apoio para as diferentes categorias?

7 - Qual é a duração em média para este processo: da indicação para avaliação até sua realização? Da avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

8 - Qual procedimento administrativo é realizado após a identificação desse aluno para que ele receba atendimento educacional especializado (quando for o caso)? Como são indicados os tipos de serviços e quem define se o aluno é ou não elegível para a SR?

9. Há documentação referente a este processo de identificação disponível na escola? Em caso positivo o que contém nesta documentação?

#### PARTE B- AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

1. Há alguma exigência de avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente (por exemplo, PEi-planejamento educacional individualizado, PDI-plano de desenvolvimento individualizado). Em caso positivo como é gerado este documento?
2. Quem traça o que e como vai ser ensinado ao aluno na SRM?
3. Há alguma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço? Em caso positivo com qual frequência e como é feita? Quem participa?
4. Como é a avaliação para planejar os apoios educacionais que os alunos com NEEs precisam?

#### PARTE C: AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

1. Como é a avaliação da aprendizagem do aluno na SRM? Existe alguma exigência de documentação? Em caso positivo, qual e como é o processo de avaliação?
2. Como é monitorado o rendimento acadêmico dos alunos com NEEs na classe comum? Eles participam de provas?
3. Quando os alunos participam de provas são feitas adaptações para que eles participem? Nesses casos como são avaliados, com base no desempenho médio da classe ou com base no desempenho individual do próprio aluno?

4. Os alunos com NEES têm boletim? Como são atribuídas as notas?
5. As notas que os alunos recebem na classe comum refletem o desempenho escolar dos alunos? Justifique sua resposta?
6. Que participação tem o professor da SEM na avaliação do desempenho escolar do aluno com NEE?
7. Seus alunos participam das medidas oficiais padronizadas?
  - a. Em caso positivo as notas deles são computadas na média nacional?
  - b. Em caso negativo o que é feito com os alunos com NEEs nos dias dessas avaliações padronizadas em larga escala?
8. Considerando que há evidências de que a maioria dos alunos com NEEs têm baixo rendimento, que impacto você acha que teria os resultados das avaliações deles sobre o desempenho de suas escolas nas avaliações municipais e nacionais?
9. Quantos alunos você atende na SRM? Quanto deles são alfabetizados (lêem e escrevem) ? Quantos sabem fazer as quatro operações?
10. Como é o processo de decisão sobre promoção ou retenção de alunos com NEEs em séries ou ciclos? Há alguma norma neste sentido (por exemplo, progressão automática, continuada, etc.)
11. Há diferenças neste processo comparando-se alunos com e sem NEES?
12. No final do ano o que pesa para definir se o aluno deve ou não avançar?
13. Caso você tenha atuado na SRM nos dois últimos anos quanto caos de alunos retidos na série ou ciclo você teve? Por quais motivos?

**TEMA: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS**

1. De modo geral qual é a função da escolarização para alunos com NEEs? O que a escola tem condições e oferecer a eles?
2. E qual é a função do AEE oferecido em SRMs? E a função da classe comum?
3. Na SRM você tem ou já teve alunos com:
  - a. Transtornos globais de desenvolvimento
  - b. Superdotação/altas habilidades
  - c. Deficiência intelectual
  - d. Deficiência visual
  - e. Deficiência auditiva
  - f. Deficiência física
  - g. Deficiência múltipla
4. Qual é o objetivo do AEE para alunos com:
  - a. Transtornos globais de desenvolvimento
  - b. Superdotação/altas habilidades
  - c. Deficiência intelectual
  - d. Deficiência visual
  - e. Deficiência auditiva
  - f. Deficiência física
  - g. Deficiência múltipla
5. Descreva o tipo de atividade que você desenvolve na SRM com alunos com:
  - a. Transtornos globais de desenvolvimento
  - b. Superdotação/altas habilidades
  - c. Deficiência intelectual
  - d. Deficiência visual
  - e. Deficiência auditiva
  - f. Deficiência física
  - g. Deficiência múltipla
6. Que relação existe entre o ensino da SRMs e das classes comuns que o aluno

freqüenta?

7. Como os professores de SRM planejam o ensino dos alunos com NEEs nas salas de recursos?
8. Como é organizado o tempo nas SRMs para os alunos?
  - (descrever a organização da agenda, quantos alunos são atendidos por dia/semana/mês,
  - Qual a duração do atendimento
  - Avaliar se o tempo disponível é suficiente para os alunos
  - especificar se o atendimento é individualizado, em grupo ou misto,
  - Descreva a agenda de uma semana de trabalho na SRM
9. Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum?
10. O AEE sempre é ofertado em SRMs no contraturno? OU Seja você tem aluno que sai da classe comum para freqüentar a SRM? Em caso positivo quais são os motivos?
11. Em que medida o AEE ofertado em SRMs no contraturno atende as necessidades diferenciadas de todos os estudantes com NEEs?
12. O trabalho na SRM permite algum tipo de atuação fora de sala com
  - a. os professores da classe comum- como isso é feito ?
    1. com as famílias dos alunos?
13. Descrever se há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno
14. Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
15. Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?
16. Vocês acreditam que as SRMs é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEES? Em caso negativo, onde mais pode ser ofertado o AEE?
17. Como avaliar a qualidade do serviço do AEE ofertado em SRMs?
18. Há alguma outro aspecto sobre o atendimento nas SRMs que você gostaria de destacar?

19. Os alunos com NEES permanecem toda a jornada dentro da classe comum?  
Frequêntam a classe comum todos os dias da semana?
20. Há diferença nas presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum e na SRM?
21. Como é estruturada o atendimento educacional dos alunos nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)? Cite cinco exemplos de
  - a. materiais que você utiliza na SRM
  - b. atividades que vocês realiza na SRM:
22. Que relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs?
23. Que relação existe entre o currículo da SRMs e das classes comuns que o aluno frequênta?
24. No caso de alunos não alfabetizados de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los?
25. Você se considera apta para ensianr alunos com
26. Qual é o objetivo do AEE para alunos com:
  - a. Transtornos globais de desenvolvimento
  - b. Superdotação/altas habilidades
  - c. Deficiência intelectual
  - d. Deficiência visual
  - e. Deficiência auditiva
  - f. Deficiência física
  - g. Deficiência múltipla