



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

CAMILA BAHIA GÓES

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO POLÍTICA
DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA – BA:
DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA AOS CONTEXTOS DA PRÁTICA**

SALVADOR – BA

2023

CAMILA BAHIA GÓES

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO POLÍTICA DE
INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA – BA: DOS
CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA AOS CONTEXTOS DA PRÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Dr^a Barbara Coelho Neves

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.
Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital).



**SALVADOR
2023**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Góes, Camila Bahia.

Salas de recursos multifuncionais como política de inclusão no município de Faria de Santana- BA [recurso eletrônico] : dos contextos da influência aos contextos da prática / Camila Bahia Góes. – Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbara Coelho Neves.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação inclusiva- Faria de Santana (BA). 2. Educação inclusiva - Aspectos políticos. 3. Educação básica. 4. Atendimento educacional especializado. I. Neves, Barbara Coelho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.904 - 23. ed.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA – BA: DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA AOS CONTEXTOS DA PRÁTICA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Aprovado em: 08 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Bárbara Coelho Neves – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br BARBARA COELHO NEVES
Data: 19/11/2023 17:08:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Susana Couto Pimentel -
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Documento assinado digitalmente
gov.br SUSANA COUTO PIMENTEL
Data: 22/11/2023 19:02:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Selma Barros Daltro de Castro -
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO
Data: 22/11/2023 20:49:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Marta Lícia Teles Brito de Jesus -
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS
Data: 28/11/2023 12:52:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Madalena Pereira da Silva -
Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Planalto Catarinense

Documento assinado digitalmente
gov.br MADALENA PEREIRA DA SILVA
Data: 21/11/2023 18:43:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Paulo Manuel Teixeira Marinho
Pós-Doutor em Educação – Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto



“De todo amor que eu tenho, metade foi tu que me deu...”

A uma pessoa muito especial, que mesmo ausente (fisicamente) guia meus passos com seus ensinamentos, que ficarão eternamente marcados em minha memória – minha amada VÓ DIVA.

AGRADECIMENTOS

Não existiria Camila Bahia se não existisse primeiramente um Deus Todo Poderoso, que me protege, me ilumina e me dá forças para nunca desistir dos meus sonhos. Por isso, inicio meus agradecimentos a Ele por já me escolher, antes mesmo do meu nascimento, para através de mim, mostrar o quão Poderoso És. Obrigada meu Deus!!!

A minha base e minha fortaleza, além do Senhor, vem da minha família que mesmo com pensamentos e ideais contrários aos meus, estabelece uma relação de respeito, amorosidade, diálogo, e, sobretudo, confiança na minha competência e no que eu me proponho a fazer. Aqui, quero destacar inicialmente a minha avó, dona Diva, já mencionada, que esperou e desejou em vida, ver meu diploma de Mestre e não imaginava a minha titulação como Doutora. Amor eterno, minha vó! Destaco também, minha mãe e meu irmão, que estão segurando sempre a minha mão quando eu preciso e que não me desamparam jamais. Obrigada por vocês serem a minha fortaleza!

Não menos importante, quero agradecer a todos os meus amigos que conseguem acompanhar a minha trajetória e se alegrar diante das minhas conquistas, inclusive, aqueles mais próximos que respeitaram, mesmo com leveza, meus afastamentos, meus medos e desabafos diante desses 4 anos de doutoramento. Inclusive, em meio a pandemia, que se mantiveram presentes mesmo com o distanciamento necessário. Obrigada pelos momentos de escuta, leveza, descontração e incentivo!!!

Agradeço às pessoas que marcaram a minha trajetória acadêmica, me incentivando e acreditando que poderia chegar aqui, enfim doutora, e que posso ir mais longe ainda... Em especial, a minha orientadora, que mesmo distante se manteve presente com suas chamadas a realidade, com sua paciência e forma de lidar com minhas angústias e atrasos.. rs. Como também, a uma amiga, antiga coordenadora, que se faz presente na banca, que praticamente pegou na minha mão para entrar neste Programa de Doutorado. Obrigada minha querida!!

Sou grata por ter sobrevivido não só ao doutorado, mas a uma pandemia, a tristeza de perder pessoas queridas, de romper com ciclos necessários, de conquistar frutos na minha carreira profissional, de vencer questões emocionais que me fortaleceram, lutas individuais, terapias e ansiedades, enfim, só eu sei o que passei para chegar até aqui... Mas, chego com a certeza de que... *“viver e não ter vergonha de ser feliz, cantar e cantar e*

*cantar a beleza de ser um eterno aprendiz... Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será,
mas isso não impeça que eu repita... é Bonita, é Bonita e é Bonita”*

o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com deficiência, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro.
(PLETSCH, 2009).

RESUMO

A educação inclusiva aponta para uma necessidade de transformação educacional que apresenta como centro a proposta de ampliar a participação de todos nas instituições de ensino regular, sem distinção. Considera-se que as Salas de Recursos Multifuncionais é um marco importante para a promoção de uma política pública inclusiva, então, se utilizou a abordagem teórico-metodológico do ciclo de políticas para o desenvolvimento dessa pesquisa que surgiu da seguinte inquietação: Como as políticas educacionais se desenvolveram no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), no sentido de garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais? A fim de responder tal inquietação, propôs como objetivo geral: Analisar as políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas SRM. E, como objetivos específicos: Contextualizar o surgimento das SRM enquanto política pública de educação inclusiva a partir da influência das políticas educacionais brasileiras; Identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das SRM e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva; e, descrever as dificuldades e possibilidades no contexto da prática por professores que atuam nas SRM no município de Feira de Santana – BA para atender a proposta de educação inclusiva. Foi utilizado a pesquisa qualitativa e como base teórica, autores como: (Mantoan, 2008; Padilha, 2004; Mazzotta, 1982; Baptista, 2009), dentre outros. Considerou-se, para fins desta pesquisa, que os dados apresentados foram extremamente necessários, visto que foram analisados textos das políticas de educação inclusiva a nível internacional, nacional e local, como também as influências que se deram à produção de tais textos. Da mesma forma que as falas das colaboradoras conseguiram apresentar a atuação das SRM enquanto política de educação inclusiva no município de Feira de Santana – BA. Percebeu-se que a reinterpretação da política se fez necessária para atender não somente a realidade do município, mas sobretudo, as distintas realidades apresentadas. E considera que as professoras colaboradoras percebem a importância das políticas educacionais inclusivas para o desenvolvimento do seu trabalho e julgam necessário a formação para validar uma nova concepção de educação inclusiva a partir de ações e práticas com este fim.

Palavras-chave: Inclusão; Salas de Recursos Multifuncionais; Ciclo de Políticas; Deficiência.

ABSTRACT

Inclusive education points to a need for educational transformation that has as its center the proposal to expand the participation of everyone in regular education institutions, without distinction. It is considered that the Multifunctional Resource Rooms are an important milestone for the promotion of an inclusive public policy, so the theoretical-methodological approach of the policy cycle was used to develop this research, which arose from the following concern: How can educational policies develop in the municipality of Feira de Santana-BA, based on contexts (of influence, production and practice), in order to guarantee the right to inclusive education in Multifunctional Resource Rooms? In order to respond to this concern, it proposed as a general objective: Analyze inclusive educational policies in the municipality of Feira de Santana-BA, based on the contexts (of influence, production and practice), to guarantee the right to inclusive education in SRM . And, as specific objectives: Contextualize the emergence of SRM as a public policy for inclusive education based on the influence of Brazilian educational policies; Identify the contradictions and approximations between the context of SRM practice and what is proposed in the context of the production of inclusive education policy; and, describe the difficulties and possibilities in the context of practice by teachers who work in SRM in the city of Feira de Santana – BA to meet the proposal of inclusive education. Qualitative research was used as a theoretical basis, authors such as: (Mantoan, 2008; Padilha, 2004; Mazzotta, 1982; Baptista, 2009; Sassaki, 1998), among others. For the purposes of this research, it was considered that the data presented was extremely necessary, as texts of inclusive education policies at international, national and local levels were analyzed, as well as the influences that were given to the production of such texts. In the same way that the collaborators' speeches managed to present the performance of SRM as an inclusive education policy in the municipality of Feira de Santana – BA. It was realized that the reinterpretation of the policy was necessary to meet not only the reality of the municipality, but above all, the different realities presented. And it considers that the collaborating teachers realize the importance of inclusive educational policies for the development of their work and consider training necessary to validate a new conception of inclusive education based on actions and practices for this purpose.

Keywords: Inclusion; Multifunctional Resource Rooms; Policy Cycle; Deficiency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de Políticas

Figura 2: Mapa estilizado da sede do município de Feira de Santana-BA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudantes atendidos pelo AEE

Gráfico 2: Alunos PAEE matriculados por segmentos

Gráfico 3: Especificidades apresentadas pelos estudantes matriculados PAEE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição de materiais das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1

Quadro 2: Síntese das Teses e Dissertações Recuperadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES selecionadas e em análise

Quadro 3: Síntese dos documentos em análise

Quadro 4: Relação Professores Colaboradores da Pesquisa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Público alvo da Educação Especial matriculado nas escolas municipais

Tabela 2: Situação das Salas de Recursos na rede municipal

Tabela 3: Relação de escolas com implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nos anos 2008 a 2014

Tabela 4: Matrícula inicial da Educação Especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2001-2003

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA – Bahia
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cego
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
FSA – Feira de Santana
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE– Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
IBC - Instituto Benjamin Constant
INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI- Lei Brasileira de Inclusão
LDBN – Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP – Projeto Político Pedagógico
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SIGETEC– Sistema de Gestão Tecnológica Manual
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE	29
2.1 Modelos sobre a deficiência na perspectiva da educação inclusiva: breves considerações.....	29
2.2 O lugar das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto inclusivo.....	39
2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado – AEE: trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais	46
3 SITUANDO A ABORDAGEM EPISTEMETODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICAS	53
3.1 Os contextos do ciclo de políticas	57
3.2 Proposições teórico-metodológicas de Ball, Bowe e Bourdieu: articulações pertinentes	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO	70
4.1 Situando o contexto para o estudo de caso	74
4.2 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados	78
4.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	86
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
5.1 Contextos de produção e de influências mundiais das/nas políticas educacionais inclusivas	93
5.2 Contextos nacionais de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas	101
5.3 Contextos locais de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas	114

6 UMA ANÁLISE DE INFLUÊNCIAS E DE PRÁTICAS EM/NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DA FEIRA DE SANTANA-BA	131
6.1 Panorama da educação especial na perspectiva inclusiva em Feira de Santana – BA.....	131
6.2 Da implantação à atuação das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana-BA	143
6.3 As Salas de Recursos Multifuncionais a partir da interpretação das colaboradoras.....	162
6.3.1 Recriação da política das salas de recursos e AEE durante o ensino remoto.....	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva aponta para uma necessidade de transformação paradigmática que implica no contexto social, cultural, político, histórico e pedagógico que apresenta como centro a proposta de ampliar a participação de todos, com ou sem deficiência, nas instituições de ensino regular, sem distinção, desencadeando o direito dos estudantes a estarem juntos no processo de escolarização, participando e aprendendo através de diversas formas.

Neste caminho, pensar uma escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos sem discriminação e a cada sujeito com suas diferenças e especificidades, entretanto, alcançar esses objetivos requer alterações nas instituições e na preparação/formação para a atuação docente, como também nas políticas públicas educacionais. Para tanto, a educação inclusiva deve ter como pauta de discussão, a pluralidade, entendendo que os sujeitos apesar de únicos, são plurais e distintos, e a inclusão, foge das ideias da padronização e homogeneidade escolar, que concentram a ideia de que a aprendizagem só se dá por um meio e que todos aprendem através de uma única forma, mas ao contrário disso, precisa-se respeitar as singularidades e entender que se aprende com as diferenças.

Lidar com as diferenças, é criar oportunidades para que o outro possa ser valorizado dentro das suas especificidades, dentro dos seus diversos contextos, potencializando o conhecimento de mundo do estudante e destacando as habilidades que capacitam o sujeito diante da relação estabelecida com este conhecimento. No que tange a educação especial dentro dessa perspectiva, a inclusiva, é garantir que os estudantes que se constituem como seu público alvo¹, estudantes com Deficiência de todas as formas, os estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e os que possuem Altas Habilidades/Superdotação (PNEEPEI de 2008), possam se desenvolver com os demais colegas, em socialização e interação entre pares, potencializando as habilidades socioafetivas e cognitivas através das trocas realizadas.

Historicamente, nem sempre pôde se falar de políticas que defendessem a inclusão, ao contrário desta proposta, se legitimou por muito tempo as práticas de exclusão e segregação, as quais excluem e segregam determinados grupos considerados fora dos

¹Para fins deste trabalho, será utilizado a sigla PAEE para se direcionar a estes sujeitos que são Público-Alvo da Educação Especial.

padrões homogeneizadores da escola, reforçadas por uma lógica social baseada no capital e no mercado e um “Estado que incorpora cada vez mais os valores propugnados por esse ideário, se acentuando com as reformas neoliberais” (SOUZA, 2020, pg. 22).

A educação especial, por muito tempo, foi organizada através de um atendimento especializado² em substituição à escola regular, o que fez prevalecer e intensificar o surgimento de várias instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais com esse fim e sem a responsabilização do Estado diante deste atendimento. Parafraseando Mazzotta (1996), no Brasil, as práticas de atendimento ao público com deficiência podem ser percebidas, inicialmente, por dois períodos: 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). Períodos estes que demarcam o rompimento entre os paradigmas sociais e pedagógicos de segregação e integração no contexto brasileiro e que inserem a ação do Estado na proposição de políticas públicas educacionais.

O atendimento à pessoa com deficiência no Brasil inicia-se com a criação dos institutos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Temos em seguida, no início do século XX, o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Todas essas instituições se mantiveram, neste período, pautadas no paradigma segregacionista.

No que concerne ao 2º período apresentado pelo autor Mazzotta (1996), destaca-se, inicialmente, as aprovações de decretos que instituíram as campanhas de atendimento às pessoas com deficiência, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), Campanha Nacional de Educação de Cego (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Consideradas como resultados embrionários da “luta dos movimentos sociais contra a invisibilidade que denunciava a sociedade pelos obstáculos impostos à participação dos sujeitos com deficiência” (SOUZA, 2020, pg. 22). Corroboram também, para a inclusão de um capítulo sobre a educação de

² Tal atendimento não se equipara ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo este último não substitutivo e sim, complementar às classes comuns do ensino regular. Cada atendimento reflete nos paradigmas distintos de segregação e inclusão, respectivamente.

“*excepcionais*” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A Lei nº 4.024/61 tem como fundamento o atendimento educacional às pessoas com deficiência, a qual aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. E tal marco impacta diretamente nas leis e decretos posteriores que começaram a modificar o olhar sobre o atendimento aos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, como também, sobre a própria deficiência. Podemos citar, dentre outras, a proposta de democratizar a educação, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Brasil participou como signatário de diversas conferências mundiais, as quais fizeram com que seus membros se comprometessem em traçar políticas públicas que referendassem pontos tidos como fundamentais para a inclusão. Da mesma forma, que atendessem as exigências traçadas em tais conferências em prol de investimentos dos organismos internacionais na área de educação. Sendo assim, algumas leis e planos foram diretamente influenciadas por esses compromissos com a Organização das Nações Unidas (ONU), órgão que estabeleceu a maioria dos congressos de incentivo à educação inclusiva. Podendo ser destacada então, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, Jomtien na Tailândia, onde foram produzidos documentos contendo declarações, recomendações e normas que vieram a influenciar políticas públicas nos diversos âmbitos em vários países.

Como também, em 1994, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha. Os países participantes, incluindo Brasil, elaboraram a “Declaração de Salamanca” que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação para todos e em específico também para a educação especial. Esse documento enfatizou a questão da inclusão e o reconhecimento das necessidades dos “sujeitos especiais” em serem aceitos, em escolas tidas como proposta de ensino regular.

Então, considera que no âmbito brasileiro, a partir da década de 1990, aconteceram grandes modificações no campo educacional no que diz respeito às Políticas Públicas Educacionais, principalmente ocasionadas por conta de tais parcerias e acordos, havendo significativas mudanças de paradigmas e aplicabilidades de ensino, seguindo a

ordem das políticas neoliberais do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a LDB nº 9.394/96 foi o grande ícone dessa década que marcou a expansão do ensino no Brasil em todas as áreas, em um momento de novas propostas. A partir da LDB 9.394/96, vários decretos, regulamentações e leis foram desenvolvidas e implementadas com a orientação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular a fim de atender as propostas de educação inclusiva.

Sem desconsiderar a importância de todas as leis instituídas a partir deste marco educacional, pode-se destacar, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes considerados público alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais. Este público é definido por sujeitos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos para este atendimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. E, não menos importante, temos a Resolução CNE/CEB nº04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a qual preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

E a mais recente, a Legislação de Educação Inclusiva – LBI 13.146/15 que garante dentre outros direitos, o direito à educação de sujeitos com deficiência, defendendo que os sistemas educacionais, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Durante o governo anterior, esteve sobre eminência o Decreto Nº 10.502³, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa,

³ Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de Janeiro de 2023, instituído pelo atual Presidente da República, Luíz Inácio Lula da Silva.

Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, na tentativa de ser implementada pelo anterior Presidente da República, porém considerada como um retrocesso do paradigma de inclusão por apresentar a defesa e resgate das classes e escolas especializadas como proposta de atendimento ao público de educação especial.

Tal decreto se distanciava dos ganhos do paradigma de inclusão, principalmente ao mencionar em seu artigo 2º, inciso I que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, retornando assim, para a não obrigatoriedade da educação gratuita como direito para todos.

Em seguida, defendia nos seus incisos VI e VII, respectivamente, as escolas especializadas como instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiavam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentavam demanda por apoios múltiplos e contínuos. E, as classes especializadas como classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual seriam destinadas, e que deviam ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

Entende-se nessa leitura que o decreto retomava as ideias e paradigma de segregação, quando defendia a proposta de separação entre sujeitos com e sem deficiência, seja em instituições distintas ou na mesma instituição, organizado por classes diferenciadas.

Contrário a essa proposição e apoiado no percurso histórico e legal mencionado, percebe-se que para efetivação das práticas de inclusão, além de outros fatores intrínsecos neste processo, é necessário que o sistema de ensino propicie recursos educacionais específicos para atender às necessidades dos sujeitos e que o AEE seja ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) presentes nas escolas de ensino regular.

A primeira menção às Salas de Recursos Multifuncionais aconteceu no âmbito do Plano Nacional de Educação, de 2007, que traçava uma série de metas para todos os níveis educacionais e que adotava uma visão sistêmica, derrubando as barreiras entre educação regular e especial, voltada a pessoas com deficiência. Dessa forma, as SRM passaram a fazer parte de um Programa de Implantação do Governo Federal instituído através do Ministério da Educação – MEC, pela portaria de nº13/2007, em parceria com os estados e municípios, viabilizado mediante uma descentralização de responsabilidades, na qual o Governo Federal fica responsável por disponibilizar os recursos materiais, com relação a

equipamentos e recursos de acessibilidade, e os estados e municípios ficam responsáveis pelos recursos humanos, disponibilizando profissionais, como também os espaços nas escolas para o funcionamento das salas (ARAÚJO, 2011).

A existência das SRM nas escolas, sobretudo, públicas, reitera a necessidade dessas instituições assumirem o AEE ofertado nestes espaços, desresponsabilizando as entidades filantrópicas como únicas para a oferta de tal serviço. Segundo o Decreto Nº7.611, de 17 de novembro de 2011 em seu Art.5º

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011)

Ao mesmo tempo que possibilita a garantia da matrícula dos sujeitos PAEE nas escolas regulares, preconiza que o AEE deve ser ofertado pelas próprias escolas. Ou seja, pensar as SRM como espaços para o desenvolvimento do AEE, enquanto programa de uma política pública educacional inclusiva é elucidar o direito previsto na Constituição Federal de 1988, já mencionado. E, também, articular o tema de educação inclusiva com o contexto político, socioeconômico e histórico que proporciona a legalização e efetivação da inclusão a partir do funcionamento das salas.

Entendendo as SRM como marco importante para a promoção de uma política pública inclusiva, esta pesquisa surgiu da seguinte inquietação: *Como as políticas educacionais se desenvolveram no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), no sentido de garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais?*

Assim, neste estudo tem-se como objetivo geral analisar as políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os objetivos específicos que detalham as ações a serem desenvolvidas neste estudo são: 1. Contextualizar o surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais enquanto política pública de educação inclusiva a partir da influência das políticas educacionais brasileiras; 2. Identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das Salas de Recursos Multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva; 3. Descrever as dificuldades e possibilidades no contexto

da prática por professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana – BA para atender a proposta de educação inclusiva.

A educação inclusiva não deve ser pensada de forma abstrata e para a implantação das políticas educacionais inclusivas é necessário à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo a fim de contemplar as especificidades de cada indivíduo, dentro de suas características físicas, cognitivas, sociais, linguísticas, expressivas, dentre outras e que favoreça a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças.

Por isso, entende-se que para compreender o paradigma de educação inclusiva, não se pode perder de vista a discussão sobre a educação especial como peça chave do seu processo histórico, político e pedagógico. Como também, se apropriar de todo este percurso para que não retrocedamos diante do processo de inclusão escolar. Tal crença encontra fundamentos em autores como (Baptista, 2009; Mazzotta, 1998; Sasaki, 1998; Mantoan, 2008; Souza, 2020; Carvalho, 2006; Martins, 2006; Prieto, 2006; Noronha, 2016; Alves, 2006; Gotti, 2006; Glat, 2003 e 2007), os quais assinalam ser importante para a inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, a utilização de recursos adequados para atendê-los e que os mesmos possam ser ofertados ou direcionados nas salas de recursos como complemento e parceria ao ensino nas instituições regulares.

Quando se discute políticas educacionais específicas, neste caso, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, observa-se a necessidade de articular a relação entre tais políticas e o contexto histórico a qual foi originada, para que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar. (Azevedo et al., 2001; Ribeiro, 1981; Shiroma, 2007; Silva, 2010). Da mesma forma, se faz necessário, uma discussão sobre a atuação do Estado nas políticas públicas de inclusão escolar, como também as mudanças de governo que carregam concepções e planos sociais distintos (Duarte, 2007; Padilha, 2004; Arelaro, 2003; Frigotto, 2011; Oliveira, 2009; Savianni, 2007).

Dessa forma, antes de adentrar no recorte das políticas de educação inclusiva em Feira de Santana - BA, foi preciso caminhar pela definição das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolvidas no contexto educacional global e brasileiro, a fim de perceber o contexto de influências na política local (Garcia, 2008, 2009; Prieto, 2002, 2006, 2009; Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 1982, 2005; Mendes, 2006).

Entende-se que há uma necessidade de se analisar tais políticas públicas educacionais que garantam o respeito ao ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estarem na escola, interagindo, socializando e aprendendo. As políticas precisam cumprir o seu papel de implantação, reorganização e, principalmente, efetivação de um sistema inclusivo.

Tal análise política e histórica, dentro de uma perspectiva crítica, amplia o entendimento sobre o conceito de escola inclusiva, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve “propor no Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas para atender todos os alunos”.

Esta pesquisa nasceu das inquietações que surgiram diante das minhas experiências com os temas de: educação inclusiva, desenvolvimento infantil, psicologia e educação, educação especial, além de sempre estar envolvida com o tema ou temas correlatos desta pesquisa desde a graduação. Na graduação, realizada na instituição da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o trabalho de conclusão de curso foi intitulado de Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita nas escolas que obtiveram maiores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) de Feira de Santana-BA, o que possibilitou caminhar sobre as estratégias utilizadas pelas escolas que envolvessem as habilidades de leitura e escrita a fim de atingir os escores de tal índice.

No Mestrado, o projeto teve o objetivo de investigar sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita com crianças que apresentavam diagnóstico de dislexia, vinculado à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o que contribuiu para as discussões que envolvessem inclusão escolar, diversidade e transtornos de aprendizagem. E, durante as especializações em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar e Neuropsicologia, foram contribuições para a aproximação dos contextos e sujeitos que necessitam da proposta de educação inclusiva.

No que diz respeito à educação inclusiva, podemos destacar a experiência em atuar enquanto professora da disciplina de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Feira de Santana- Ba e realizar junto aos estudantes, a atividade prática em algumas salas de recursos multifuncionais do município, o que culminou em pesquisas intituladas de: A mediação no processo de alfabetização de crianças com Síndrome de Down na Sala de Recursos Multifuncionais, de 2018; Estratégias

pedagógicas para o ensino de alunos autistas em salas de aula regular, de 2018; Práticas de atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: um relato de experiência, de 2019; A atuação do pedagogo em um espaço multidisciplinar de atendimento educacional especializado, de 2019; dentre outras. Pode ser mencionado também, que esta pesquisa gerou frutos através de publicações em eventos e periódicos, tais como o capítulo: *Deficiência: expressão de diferença ou desigualdade?* publicado no livro *Educação e Diversidade Múltiplos Olhares* em 2019, e, o artigo intitulado de *Sala de Recursos Multifuncionais: política de educação inclusiva*, apresentado no Congresso da UFBA, em 2020, dentre outras. Da mesma forma que foi publicado artigo na revista Anísio Teixeira: *Educação não é privilégio*, é um direito vinculado à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Essa experiência proporcionou também, a aproximação ao *lócus* da pesquisa, as Salas de Recursos Multifuncionais de Feira de Santana- Ba, e estreitamento de laços com a Secretaria de Educação do município (SEDUC) para perceber que diversas lacunas se configuram na proposta de educação inclusiva da rede, principalmente, na organização das Salas de Recursos. Então, partindo do pressuposto de que as Salas de Recursos Multifuncionais se configuram enquanto política pública de educação inclusiva é importante destacar que este estudo se insere nos GT-5 e GT-15, Estado e Política Educacional e Educação Especial, respectivamente, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o que corrobora para os estudos nas áreas supracitadas.

Essa pesquisa se constitui a partir da abordagem metodológica do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), por ser considerada uma abordagem não somente metodológica, mas também, teórica, e que analisa os contextos distintos, porém, inter-relacionados, que configuram a política investigada. Por isso, foi considerado importante para fins dessa pesquisa, a construção de um capítulo teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de Políticas, situando dessa forma o leitor sobre tal epistemologia e para a compreensão de alguns conceitos que serão percorridos no texto.

Com vistas à melhor compreensão acerca do que se propõe este estudo, a tese está organizada da seguinte forma: a *primeira seção* introduz as discussões acerca da temática, apresentando brevemente um percurso histórico da educação especial na perspectiva inclusiva, bem como aponta os objetivos da pesquisa e a justificativa pela escolha do presente tema, referenciando-o. A *segunda seção* vem situar a deficiência no centro das discussões da educação inclusiva, bem como a mudança de olhar sobre a deficiência que

reflete e interfere diretamente na ruptura de paradigmas até se chegar no que se prega hoje, a inclusão. É discutido nesta seção o lugar do sujeito com deficiência em espaços históricos distintos e que este lugar carrega raízes de uma concepção resultante do modelo médico ou do modelo social. Também descreve e aponta neste percurso, o desenvolvimento do AEE e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais como núcleos do processo educacional inclusivo.

A *terceira seção* busca compreender o Ciclo de Políticas enquanto uma abordagem epistemológica, explicando sobre seus contextos dentro de suas especificidades, entendendo como eles dialogam e se relacionam entre si a fim de analisar de forma crítica e reflexiva a política desejada. Essa seção surge na intenção de contribuir para melhor clareza dos dados levantados e analisados sobre as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana – Ba.

A *quarta seção*, não menos importante, aborda o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento desta investigação, relacionando o tipo da pesquisa com a abordagem do ciclo de políticas, apresentando o processo de levantamento de dados, os instrumentos utilizados, as políticas que foram analisadas, como também, caracterizando os sujeitos colaboradores para o estudo.

A *quinta seção* visa apresentar, dentro de uma perspectiva teórica, a análise de dados sobre as políticas selecionadas, a nível global e local, como também, analisar os contextos de influência e produção de texto que interferem diretamente no desenvolvimento das Salas de Recursos Multifuncionais. Para isso, foi necessária uma análise de produções de políticas educacionais inclusivas a nível mundial, como também, os contextos nacionais e locais de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas de Feira de Santana-BA.

A *sexta seção*, apresenta como resultado da pesquisa de campo, os dados a partir da imersão no contexto da prática das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito principalmente a atuação da política, partindo da interpretação e tradução dos sujeitos atuantes a fim de contribuir para seu funcionamento enquanto política de educação inclusiva no município de Feira de Santana – BA.

E, por fim, que não se encerra aqui, a *sétima seção* apresenta as considerações diante da realização desta pesquisa, problematizando-a, sobretudo, a partir do que se propôs a investigar, que diz respeito ao desenvolvimento das políticas educacionais no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

2 DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

A sessão inicia historicizando sobre como a pessoa com deficiência foi percebida ao longo da história da humanidade, desde a concepção de um modelo médico ao modelo social sobre a deficiência, e como tais mudanças contribuíram para a construção de um paradigma de educação inclusiva, pautada na necessidade de políticas públicas que assegurem direitos dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Sendo assim, não se deve perder de vista todo o movimento histórico, social, econômico e educacional que respalda a inclusão escolar tendo como base principal os ideais democráticos e de livre exercício à cidadania.

Como afirma Mendes (2002, p. 61), a inclusão social e, por sua vez, a inclusão escolar “[...] está atrelada à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.” Dessa forma, as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e o Atendimento Educacional Especializado-AEE, serão neste capítulo, recortes necessários para a análise micropolítica sobre a educação inclusiva.

2.1 MODELOS SOBRE A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao parafrasear os ditos de Paulo Freire (1987, p. 65), extraídos do seu livro “Pedagogia do Oprimido” ao dizer que,

[...] a invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios.

Nos possibilita discutir a trajetória que envolve a concepção da deficiência⁴ pela relação entre opressor e oprimido, entendendo que o sujeito com deficiência foi e continua

⁴ Neste capítulo, será utilizado o termo deficiência para se direcionar a todos aqueles que apresentam comprometimentos motores, intelectuais, sociais e comportamentais que eram segregados e/ou excluídos socialmente. Estende-se assim, para todos os sujeitos PAEE.

sendo, mesmo diante de condições mais favoráveis, oprimido pelas estruturas sociais estabelecidas que atendem a um padrão de “normalidade” e, tudo que foge a este padrão, é visto como o diferente, como o “anormal”. Ainda corrobora Souza (2016, p.21), ao dizer que, a “opressão vivida pela população com deficiência no Brasil expressa-se na negação de muitos direitos, embora exista um vasto ordenamento jurídico que menciona caminhos possíveis para a inclusão”.

A inclusão escolar perpassou por mudanças a nível social, rompendo com posicionamentos ideológicos e políticos que influenciaram diretamente sobre o lugar ocupado dos sujeitos com deficiência na sociedade. Antes colocados à margem desta e que, atualmente, com o advento das lutas democráticas, dos movimentos sociais, com a defesa da perspectiva inclusiva, tais sujeitos passaram a ser vistos dentro de suas especificidades, limitados pela estrutura social, porém, com direitos preservados diante da coletividade.

Falar sobre a deficiência exige uma leitura crítica, histórica e que avance na visão para além da especificidade apresentada pela própria deficiência, mas, sobretudo, compreender que existem barreiras sociais limitantes, excludentes, preconceituosas e que afetam a forma de tais sujeitos viverem em sociedade. Por isso, afirma Diniz (2007, p.10), a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Ou seja, não é reduzir a deficiência a uma condição biológica, mas sim, ampliar tal olhar para percebê-la dentro das limitações estabelecidas por uma conjuntura social que impede maior autonomia e participação desses sujeitos na sociedade.

Embora a educação inclusiva, seja considerada um tema ainda recente, muitos foram os caminhos percorridos para que pudesse conquistar este olhar da diferença na lógica da diversidade e individualidade humana, pois, ao longo da história da humanidade, os aspectos relacionados à diferença e a inclusão não estavam na pauta e as escolas, quando passaram a existir, não eram espaços para sujeitos que fugissem do considerado padrão escolar.

A forma de conceber a deficiência enquanto aberração, defeito ou incapacidade, foi sendo reproduzida por meio de uma educação sistemática, pela religião e pelos exércitos, principalmente, por não serem considerados aptos diante do que se exigia em tais espaços, para atender os objetivos pelos mesmos. Esta forma de conceber a deficiência, pode ser compreendida como decorrência do *habitus*, que direciona a forma de pensar dos agentes em decorrência das práticas desenvolvidas no espaço social (BOURDIEU, 2011). Ou seja, é adquirido por meio da interação social que, ao mesmo tempo, classifica e

organiza esta interação, sendo condicionante e condicionador das ações dos agentes (THIRY-CHERQUES, 2006). Neste caso, a relação análoga com o opressor e oprimido abordada por Freire (1987), pode ser estabelecida pela classificação excludente e ineficiente do sujeito com deficiência, o oprimido, determinada pelos setores e seus agentes, os opressores.

Geralmente o que é familiar é visto como “normal”, natural, evidente e, além disso, confortante, para manter a ordem e padronização das relações sociais, ou seja, a maneira de agir dos sujeitos que vivem e convivem em um determinado grupo social, seus valores e crenças definem determinados conceitos e preconceitos sobre o que é visto como diferente. Mantoan (2015, p. 19) afirma que, “a diferença “é o que o outro é” — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele”.

Entende-se assim, que a construção da identidade baseada pela diferença entre o sujeito com deficiência e o dito “normal” na sociedade, reforça a desigualdade existencial, aquela que segundo o autor Therborn,

restringe a liberdade de ação de certas categorias de pessoas (...) Desigualdade existencial significa a negação de (igual) reconhecimento e respeito, e é um forte gerador de humilhações (...). Ela não assume, vale lembrar, apenas a forma de discriminação ostensiva, mas também opera de modo eficaz através de hierarquias de status mais sutis. (2009, p.135)

Ou seja, essa desigualdade se reverbera através de distanciamentos e exclusão, mesmo que velados, daqueles que são tidos como diferentes do que é considerado padrão pela sociedade. Ainda reforça Souza (2016, pg. 43) ao dizer que,

na sociedade contemporânea, ser diferente da norma ocasiona estranhamento, desvalorização, afastamento, desigualdade e opressão. Isso ocorre em função da não identificação dos indivíduos com as diferenças humanas, já que estas contradizem os padrões de normalidade estabelecidos.

É importante considerar que a trajetória dos sujeitos com deficiência é marcada por olhares discriminatórios e excludentes que resultam ainda em obstáculos na sociedade contemporânea, principalmente por essa ser marcada pela lógica de produtividade e serventia de um sistema capitalista. Nessa conjuntura, “a diversidade corporal contrapõe-se às concepções e procedimentos inerentes aos interesses econômicos, fazendo com que indivíduos com deficiência permaneçam em situação de desigualdade”, coaduna Souza (2016, pg. 43)

O modo de conceber a deficiência, por muito tempo, atendeu a lógica médica, a qual sempre olhou para a deficiência enquanto lesão originada no e pelo sujeito, reduzindo

tal especificidade a um discurso biologizante, centrado no mesmo. Reforçando uma concepção de incapacidade do sujeito com deficiência, o colocando no lugar limitante e de inferioridade, favorecendo por sua vez, os preconceitos, desrespeito, a exclusão e/ou segregação deste na sociedade.

O conceito de deficiência foi cunhado na primeira metade do século XVIII para caracterizar, coletivamente, os indivíduos que apresentavam as incapacidades física, sensorial ou cognitiva, pois anteriormente, eram apresentadas como aleijados, surdos, cegos e loucos. Mesmo sabendo que ainda existe muito a se discutir sobre este conceito, é importante refletir sobre o modelo médico que por muito tempo perdurou na sociedade e que ainda encontramos resquícios disso. Modelo esse que coloca o sujeito com deficiência apenas como o sujeito que tem alguma “lesão” e por isso, limita as suas condições aos aspectos biológicos. Como afirma Diniz (2007, p.20),

o modelo médico, ainda hegemônico, aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente.

Resgatando um pouco da história, a deficiência já foi vista, logo nos primórdios da sociedade como uma aberração, o que deveria ser eliminado ou abandonado, o sujeito que apresentasse qualquer “anormalidade”. No período da Idade Média, encontra-se dois momentos contrários, inicialmente relacionando a deficiência com demônio ou pecado e, em seguida, com a proposta de acolhimento e intervenção assistencial pelas igrejas, na intenção de livrar os sujeitos com deficiência da morte e do abandono.

Mais adiante, com o advento da modernidade, devido à racionalidade e centralidade no homem acima dos dogmas religiosos, ou seja, supervalorização e predominância da cientificidade e experiências como conhecimento e verdade para explicar a existência humana e as relações nela, destaca-se o olhar sobre a deficiência pautado pelo modelo médico, o qual a identificou como doença, patologia, passível de tratamento.

Nas palavras de Pessotti, (1984, p. 68),

a fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.

Neste período, cresce então, o número de hospitais, asilos e manicômios com a proposta de receber os sujeitos com deficiência, e, com isso, os mais invasivos métodos e técnicas que tentavam corrigir e tratar a lesão ou patologia que caracterizava a deficiência do sujeito. Aqui, nesse recorte, interessava ao contexto social categorizar indivíduos como “normais” e “anormais” (Kassar, 2013). era necessário construir argumentos e diagnósticos que possibilitassem “[...] enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidade, anormalidade ou degeneração. era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade.” (Carvalho, 1997, p. 275).

A autora Diniz (2007, p. 8) critica esta forma de conceber a deficiência, ao dizer que, “ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.” Conceber a deficiência, através do modelo médico, na busca de correção e tratamento da mesma pautado na incapacidade e anormalidade resultante da lesão do próprio corpo, reduz o sujeito com deficiência a própria deficiência.

Contrário a esse *habitus*, surge nos anos 1960, uma nova abordagem, o modelo social da deficiência, apontando que a “anormalidade” não é a deficiência por si só, ou seja, não reduz o sujeito a existência da deficiência e trouxe a perspectiva de retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos sujeitos com deficiência, e devolvê-la à sociedade, apontando que a sociedade e como ela é constituída é produtora de barreiras ao sujeito com deficiência.

Para Diniz, a deficiência deve ser entendida como um conceito amplo e relacional, ou seja, é deficiência “toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo, com lesões e a sociedade” (2007, p. 8), e reforça assim, que o modelo social se constitui como uma corrente teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante.

Destaca-se como importante para incorporação do modelo social, a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), diferente de outras instituições que já atendiam sujeitos com deficiência, como o Instituto Nacional de Surdos no Rio de Janeiro, no Brasil, e, o Instituto Nacional para Cegos, no Reino Unido, as quais tinham o objetivo de afastar os sujeitos com lesões do convívio social ou de normalizá-los para devolvê-los a família ou a sociedade. A liga foi reconhecida como a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por sujeitos com deficiência, defendendo que a

deficiência era uma forma particular de opressão social, definindo-a em termos de exclusão social. (DINIZ, 2007)

Mesmo diante da mudança atribuída à deficiência neste período histórico, percebia-se a prevalência do não lugar destes sujeitos na sociedade, da não inserção social dos mesmos, sendo até aqui, segregados da sociedade como pessoas sem valor. Então, a estratégia das UPIAS era “provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e transferia a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (Diniz, 2007, p.11). Corroborando assim, para o olhar sobre a deficiência pautado pelo modelo social, contrapondo-se ao modelo médico, que vê a lesão pela perspectiva meramente biológica.

Partindo do pressuposto de que o *habitus* pode ser alterado pelas interações coletivas e experiências vividas em um determinado espaço social, tais influências possibilitaram a mudança na concepção sobre a deficiência, entendendo-a na perspectiva social, que olha para a especificidade para além da lesão, mas, principalmente, pelas limitações sociais causadas pela negligência estrutural e política da sociedade, a qual se reproduz, nos diversos preconceitos e barreiras originados por ela.

Emergia assim, considerando as contribuições da UPIAS, a necessidade de uma ação política, em denunciar a ideologia que oprimia os deficientes, com a intenção de romper com a segregação e opressão apoiada nas ideias do modelo médico, a ideia era “atingir políticas públicas para a deficiência, entendendo-a como uma questão de ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem estar” (Diniz, 2007, p.11). Ou seja, as diferenças físicas, sociais, culturais, étnicas ou de qualquer outra ordem, que, antigamente, justificavam a exclusão escolar, passaram a ser compreendidas como uma forma de possibilitar a convivência com o diverso, com o plural e de aprender com as diferenças pessoais.

A partir do século XIX, as relações sociais estabelecidas sob essa lógica, de reconhecimento e respeito às diferenças, corroboraram para a possibilidade de integração do sujeito com deficiência na sociedade. Conforme aponta Rodrigues (2008), mediante os estudos de Itard, Pinel, Edouard Séguin, Pestalozzi e Froebel que, mesmo considerando os diferentes graus de deficiência, extrapolaram os limites instituídos pela área da medicina e abriram novas perspectivas para outra área: a educação.

O modelo de integração possibilitava a inserção dos sujeitos com deficiência garantindo a convivência entre os demais considerados “normais”, priorizando a entrada de tais sujeitos em espaços antes não vivenciados por eles, inclusive, as escolas de ensino

regular. A autora Luna (2015, pg. 52) afirma que, mais especificamente na década de 1960, “discussões colocavam 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 movimentos sociais, somaram-se ao paradigma de integração, 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, com suas parcerias. Afirma Miranda que,

no final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (Miranda, 2008, p.30)

Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial, entretanto, o modelo de integração não provocou transformações na escola e, quando muito, reforçou práticas de exclusão sob a forma de adaptações curriculares e de avaliações diferenciadas (Mantoan, 2006; Fernandes, 2007). o que aconteceu na esteira evolutiva dessa trajetória histórica foi o surgimento de novos discursos e novas práticas, contribuindo em prol da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, antes sequer mencionados. contudo, ao adentrar na escola regular os sujeitos com deficiência não asseguravam necessariamente sua participação nas atividades e na vida escolar, assim como não haviam garantias para suas aprendizagens em condições de igualdade (Ferreira; Martins, 2007).

Nesta transição de paradigmas e ações diante da deficiência, como a inserção dos sujeitos com deficiência nas escolas de ensino regular, passou a influenciar uma necessidade efetiva de responsabilização por parte do Estado para atender essa demanda no ensino público, tais como estrutura, recursos, formação e políticas que possibilitassem o acesso e a permanência desses sujeitos nos espaços não vivenciados anteriormente.

A integração, enquanto proposta de inserção dos sujeitos com deficiência nos contextos formais de ensino possibilitou neste período, uma relação mais estreita entre os sujeitos sem e com deficiência, favoreceu além da socialização, a possibilidade de ver este sujeito sob um olhar educacional. Mesmo diante das suas falhas e lacunas, este processo após as escolas meramente especiais, é um movimento que coloca o Estado como

responsável por tais sujeitos para além dos cuidados de saúde e bem estar. Entretanto, “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).

Ou seja, o processo de integração, apesar de ter sua importância histórica, política e social, assim, como as escolas especiais e instituições que passaram a se preocupar com a educação dos sujeitos com deficiência, para além dos cuidados médicos e de reabilitação, contribuiu para a defasagem e separação cada vez maior das crianças sem e com deficiência, principalmente por que, nesta transição da segregação para integração, as crianças com deficiência foram inseridas no contexto de ensino regular, sem preparação prévia das escolas para recebê-las, o que influenciou diretamente em práticas excludentes e que não atendessem às especificidades dos sujeitos com deficiência.

A autora Luna (2015, p. 56) afirma que

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 às pessoas com deficiência, abriram caminhos para inserção que hoje desemboca na inclusão.

Surge assim o novo processo, não mais concebido como um sistema educacional paralelo ou segregado, e sim como um conjunto de recursos disponibilizados pela escola regular para atender à diversidade de seus alunos (GLAT; FERNANDES, 2005) Emerge-se a proposta de educação inclusiva, desencadeada por influência de movimentos internacionais, que foram, gradativamente, ampliando o discurso e “construindo campos de embates entre diferentes grupos de interesses distintos, que impulsionaram a elaboração de uma política pública educacional específica”, como afirma Santos (2015, p.69). É importante destacar que essa proposta surgiu ancorada nas políticas de inclusão social, orientadas pela ideologia neoliberal, as quais são políticas de inserção das pessoas na economia, produção e circulação de bens e serviços, essencialmente, para manter e reproduzir o capital e a ordem política, a fim de assegurar a dominação (MARTINS, 1997).

Por isso, afirma Souza (2016, pg. 44) que

a análise das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo não deve ser descolada dos processos sociais e das contradições que os determinam, já que a exclusão não é uma coisa fixa, inevitável, fatal. Dentro dessa lógica, o conceito de inclusão significa adaptação à ordem, com a incorporação de todos ao sistema, ainda que de forma precária e injusta, condição necessária para a manutenção do sistema capitalista. Isso explica a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e em instituições educacionais, sem garantir as devidas condições para o exercício autônomo de suas funções laborais e para o desenvolvimento de processos de escolarização qualificados.

Considera-se então que a inclusão perpassa por divergências conceituais, paradigmáticas, econômicas e políticas e entende-se aqui que sua proposta está para além do que é inclusão no seu sentido mais raso, ou seja, uma vez que “não se trata de “incluir” no sistema que ‘exclui’, mas sim de transformar a estrutura e as dinâmicas sociais, portanto, não se discute a ‘inclusão’, mas sim a transformação”. (NARDI, 2002, p. 5). Por isso, a escola e a educação inclusiva assumem um papel extremamente importante para se almejar uma transformação social de forma mais respeitosa, menos preconceituosa e mais humana.

Como afirma Mantoan (2015, p. 20), a inclusão é

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. (...) O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Neste contexto, não é negar a deficiência e as suas especificidades, mas sim, não limitar as práticas pedagógicas pensando somente nos alunos com deficiência, é criar possibilidades diversas para conduzir da melhor forma o real aprendizado de todos dentro das especificidades e potencialidades individuais, por isso que, ela se desenvolve longe da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada criança através de uma inovação do sistema educativo. Como diz Mantoan (2015, p. 20), “contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la”.

Considera-se então, que a educação inclusiva nos aponta a necessidade de uma mudança estrutural diante da lógica excludente da escola, que afeta diretamente os sujeitos com deficiência ou que apresentam necessidades educacionais específicas. A escola não se pauta na inclusão quando recebe crianças com deficiência, mas sim, "quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas." (ROPOLI et al., 2010, p. 9). O que se distancia por completo da homogeneização e padronização dos alunos e do processo de aprendizagem dos mesmos.

Contudo, é importante perceber que o olhar sobre a deficiência se modificou historicamente através das relações estabelecidas com a sua própria concepção, sobre o lugar atribuído aos sujeitos com deficiência na sociedade e como tais relações interferiram e se perpassaram pelos paradigmas educacionais. As concepções incapacitantes construídas socialmente sobre a deficiência classificaram indivíduos com deficiência e

outros grupos, “desviantes da norma” (VELHO, 2003), porém, com o paradigma vigente, se propõe o rompimento deste olhar convergindo assim com a construção de um novo *habitus*, visto como aquele que rompe com as interpretações deterministas, estáticas e unidimensionais das práticas sociais.

Diferenças que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar aqueles que apresentavam a deficiência a formas extremas de exclusão ou de eliminação, passaram, em outros tempos, a tornarem-se alvos de inclusão e sujeitos dotados de direitos, mesmo considerando que há muito a avançar, principalmente na garantia dos mesmos.

Esse movimento não se deu de forma ingênua e neutra, sem interferência de campos/arenas de luta e muitos embates, como já discutido. É importante reconhecer que a transformação do *habitus* sobre a deficiência e a educação inclusiva, tanto defendida atualmente, sofreu influências a nível macro e micro no campo social, político, econômico, educacional, dentre outros.

Não obstante, este tópico apresentou brevemente o percurso histórico de como o sujeito com deficiência foi excluído e em seguida, inserido socialmente. E como os dois modelos que embasaram a percepção sobre a deficiência contribuíram para alcançar a proposta de educação inclusiva.

Perceber que a deficiência pautada na exclusão pela diferença recebeu os mais variados tratamentos no decorrer da história é importante para delimitar tais concepções emergentes nesse percurso, como também, reforçar a necessidade de garantir direitos antes não ofertados e entender como o desenvolvimento das bases legais contribuem para um caminho inclusivo que, valorize os sujeitos para além da deficiência, de forma autônoma e participativa na sociedade.

Neste constructo, considera-se que as Salas de Recursos Multifuncionais é um ganho político no campo do que se prega a inclusão, principalmente por se constituírem enquanto espaços complementares à sala comum de ensino regular e não substitutivos, oferecendo um atendimento direcionado para os estudantes PAEE e dando suporte às práticas desenvolvidas na sala de aula a fim de incluí-los no espaço escolar, desenvolvendo a autonomia e independência de tais sujeitos.

2.2 O LUGAR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO INCLUSIVO

As políticas públicas com disposições sobre a educação de pessoas com deficiência se tornaram um grande instrumento de valorização social da inclusão e suas medidas, um estímulo a ações que tornem a vida e a escola mais possível ao sujeito com deficiência, respeitando as diferenças e sem tentativa de igualdade. Incluir pessoas com deficiência ou garantir o direito de todos à educação (BRASIL, 1998), é uma premissa adotada para poder incorporar novas políticas educacionais que visem a garantir a inclusão escolar.

Essa discussão deve ser materializada no pensar em propostas que transformem a escola “tradicional”, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas mecanizadas, uniformizadas, fragmentadas que tendem a seguir determinados padrões de ensino e aprendizagem, ao contrário disso, uma escola onde não há discriminação pelas diferenças, não se subtrai o trabalho com um grupo de alunos, se estabelece planejamento flexível, reconhece diversas formas de aprender e para avaliar, exigindo assim, uma mudança do paradigma educacional. Portanto, enquanto a escola estiver baseada na lógica capitalista, em que o conteúdo sobressai as diversas outras habilidades necessárias a conviver em grupo, a se desenvolver dentro de uma prática social, a lidar com inúmeras possibilidades de aprendizagem, essa estará sempre contrária à construção de uma proposta inclusiva.

A educação inclusiva é postulada, pelo Parecer CNE/CEB n.17/2001, como reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico- no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p.40)

Diante disso, questiona-se *como se fazer uma escola inclusiva dentro de uma lógica capitalista? Como distanciar-se da padronização e homogeneidade, dentro de uma*

escola produtora de violências, que trata todos iguais, avaliando também igualmente, todos assistindo às mesmas aulas e obedecendo às mesmas regras?

Dessa forma, a inclusão propõe negar e ultrapassar esse modelo de educação baseado no mercado, de preparação dos sujeitos para o mercado, mas sim, estabelecer um “modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MANTOAN, 2003, p. 16). Rompendo com as linhas que possam criar divisões entre os alunos com e sem deficiência, dentre outras necessidades.

Propõe que os estudantes com deficiência estejam no convívio escolar com outras crianças que não possuem a deficiência para que possam ter oportunidade de se desenvolver dentro das suas potencialidades e capacidades, interagindo e participando com todos os outros, da mesma forma que possibilite aos sujeitos com deficiência, respeito e dignidade e que seu lado emocional, cognitivo e psicológico seja melhor desenvolvido.

A educação inclusiva é muito maior do que “[...] é processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, da pré-escola ao ensino superior. A escola inclusiva é aquela onde não existem campos demarcados, é preciso escapar dessa dicotomia, pois todos os educandos fazem parte da escola.” (FILHO; BARBOSA, 2015, p. 353), isso inclui todo e qualquer sujeito, independente da raça, cor, etnia, gênero, condição socioeconômica, deficiência, etc. Ou seja, educação é um direito de todos e pensar em inclusão requer mudanças na concepção e nas práticas escolares para a efetivação deste direito. A escola precisa se reestruturar a fim de possibilitar as diversas trocas e aprendizagens, considerando o desenvolvimento de todos os sujeitos de forma individual e autônoma.

Uma escola que pretende ser inclusiva deve ser acessível, mas dentre outras necessidades, é preciso se desfazer de velhos conceitos de deficiência e diferença, como também, pensar em como atender as especificidades dos sujeitos com deficiência não somente no que diz respeito à estrutura arquitetônica, mas, sobretudo, curricular e pedagógica. 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. (LUNA, 2015)

É perceber a deficiência no contexto escolar como uma expressão de diferença, mas não pelas limitações do sujeito, e sim, na necessidade de eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação destes no processo educativo, promovendo a

interação e troca entre as crianças e buscando uma mudança de paradigma educacional a fim de minimizar a desigualdade existente pelos mecanismos sociais instalados.

Afirma Souza, (2016, pg. 47) que

peças com deficiência são atingidas pela desigualdade social, verificada em muitos obstáculos enfrentados cotidianamente: nos espaços públicos e privados inacessíveis; restrição de vagas no mercado de trabalho; barreiras físicas e atitudinais existentes nos processos de escolarização, ainda pautados em critérios de homogeneidade.

Portanto, reforça-se a necessidade de políticas públicas que busquem garantir a inclusão no contexto educacional e que a partir dessas, se rompa com uma lógica baseada em práticas excludentes e segregadoras e que reverbere na desigualdade social.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é visto, neste contexto, com uma proposta necessária à política inclusiva, justamente por legalizar a disposição de espaços apropriados para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado. E, mesmo considerando o fato abordado por Mendes (2010, p. 15) que “[...] nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares”, este programa é resultado de muita luta política e social que entorna o paradigma de inclusão.

Embora as salas de recursos no Brasil tivessem sido “idealizadas na década de 1970 e criadas nos anos 1980, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular” (Dos Anjos, 2011, p. 4), somente no final da década de 2000 que a implantação dessas salas e seu funcionamento foram estimulados e financiados pelo governo, com a função de proporcionar o AEE aos sujeitos PAEE (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

O Programa foi instituído pelo MEC/SECADI⁵ - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, como medida de apoio às escolas, frente à aprovação da Resolução nº 2/2001, que normatizou artigos da LDB nº 9394/96, estabelecendo que a matrícula dos estudantes, público da Educação Especial, se realizaria na escola regular.

⁵ A SECADI foi extinta pelo anterior Governo Federal, com a presidência de Jair Bolsonaro, no ano de 2019 e os assuntos relacionados à diversidade passaram a ser tratados pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. E retornou em 2023, com a posse do atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Esta política pública se fortaleceu em 2008, com a nova Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), considerando que a partir dessa, o AEE passaria a ser o foco da Educação Especial. Nessa trajetória, fortaleceu-se a iniciativa governamental para a implantação e estruturação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular para atender seu público alvo.

Como afirma Dos Anjos (2011), inicialmente a sala de recursos multifuncionais foi pensada como alternativa para as práticas de segregação que os sujeitos com deficiência sofrem no seu cotidiano escolar, e atualmente, o foco da sala é suprir as lacunas e ausências das salas regulares, justamente por afirmar que as escolas atuais ainda são pouco inclusivas e as Salas de Recursos Multifuncionais exercem a tentativa de democratizar o ensino através de maiores condições à autonomia dos sujeitos público alvo da Educação Especial.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Portaria nº13/2007, traz contribuições específicas para o desenvolvimento do AEE, da mesma forma que apresenta os objetivos e composição das salas para a proposta de educação inclusiva e versa com base na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo nº 13 (BRASIL, 2010, p.72), sobre as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE a serem desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, dentre outras. Destaca-se também, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), como importante documento oficial do MEC relativo a salas de recursos multifuncionais.

Este manual tem o objetivo de informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, para apoiar a organização do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. O documento é organizado a partir dos aspectos legais e pedagógicos do AEE; traça os objetivos e ações do Programa de Implantação de Salas de Recursos e, por fim, apresenta as condições gerais de implantação das mesmas.

As SRM são demarcadores no contexto histórico, político, pedagógico e social no campo da educação inclusiva por se tratar da implantação de espaços organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos nas instituições regulares de ensino que estejam preparadas para realizar o AEE aos alunos PAEE, como preconiza a Nota Técnica nº 11/2010.

O Programa se configura com a proposta de apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais

alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2012) Para tanto, é traçado no Manual de Orientação enquanto ações necessárias a implantação das salas, as definidas abaixo:

- a) Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- b) Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- c) Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- d) Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- e) Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- f) Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- g) Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- h) Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- i) Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas;

Dessa forma, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes regulares de ensino e apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE. O Programa disponibiliza as salas de recursos multifuncionais com a proposta de atender a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, público-alvo da educação especial. Além da matrícula, é importante que a secretaria de educação a qual se vincula a escola solicitante, tenha elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR⁶, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional, como também, a escola deve dispor de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2012)

O Programa de Implantação das SRM possibilita a abertura de dois tipos de salas, a depender da caracterização dos alunos e do tipo de deficiência que eles apresentam. Conforme documentos oficiais do MEC, as SRM do Tipo I são destinadas ao Atendimento Educacional Especializado de alunos público-alvo deste, exceto de estudantes cegos, dado que as Salas de Tipo I não dispõem de equipamentos para atendê-los. Isso significa dizer que as SRM de Tipo II são mais completas, pois atendem os alunos com todas as deficiências apresentadas pelo público de educação especial, porém, somente

⁶ O PAR tem caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em diagnóstico de caráter participativo e elaborado com base na utilização do Instrumento de Avaliação de Campo que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (BRASIL, 2007).

disponibilizadas se tiver matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP.

Tal programa vai disponibilizar equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas de recursos multifuncionais, como pode ser visto na imagem abaixo, referente ao tipo de sala I:

Quadro 1: Composição de materiais das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
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 Ideias
Mobiliários	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

Fonte: Extraído do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais – 2012

A sala do tipo II contém todos os recursos da sala I, com a especificação dos equipamentos que atendem aos alunos com deficiência visual, tais como: impressora em Braille, máquina de datilografia em Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora, sendo 1 peça de cada equipamento.

As Salas de Recursos Multifuncionais são consideradas como estratégias de manejo para um ensino inclusivo que dão apoio para realização do Atendimento Educacional Especializado, consideradas enquanto

espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência e/ou 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).

A responsabilidade pela implantação das salas é dividida entre os níveis de gestão federal, estadual e municipal, mesmo sendo recurso destinado diretamente do Governo

Federal. Na cooperação mútua é que se pretende estabelecer toda a implantação e operacionalização das salas, ou seja, o MEC/SEESP acompanha e fiscaliza essa execução nas diferentes regiões do país, mantendo sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade, como afirma Givigi, Alcantara (2011, p.04) ao dizer que

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.

Além disso, o MEC/SEESP se propõe a fazer o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, como a atualização de novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial; a conversão de itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum; oferece apoio complementar pelo Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial⁷; deve realizar visita técnica a fim de verificar o funcionamento e utilização dos itens da sala, realizada por um técnico especializado e disponibilizar informativos por meio da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP.

Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola regular, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, através sobretudo, da realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE que deve ser ofertado no turno oposto em tais espaços, a fim de eliminar barreiras que impedem a plena participação dos alunos PAEE, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Ademais, mesmo acreditando que a escola inclusiva deve propor metodologias de ensino que abranjam a todos, independente da sua necessidade, ou seja, desenvolver

⁷ Tem o objetivo de apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, tendo como ação ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Foi instituído pela Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011 e Portaria nº 1086/2011.

práticas pedagógicas que alcancem as demais e variadas formas de aprender, é importante reconhecer o AEE enquanto uma política pública educacional necessária para a inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, tendo como proposta de complementar ou suplementar o ensino às crianças que fazem parte do seu público contribui para o desenvolvimento das mesmas no processo de inclusão.

2.2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais

Estabelecer novos conteúdos ou novos instrumentos, sem mudar a perspectiva da escola, pouco pode ajudar em uma verdadeira proposta que recusa a exclusão. Para não incorrer no discurso falacioso de inclusão, 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. (LUNA, 2015)

O Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser visto como uma proposta que se converge na política de educação inclusiva, por, inclusive, superar com a lógica substitutiva de ensino comum, e sim, como complementar a este. O AEE é um serviço da educação especial, na perspectiva inclusiva, que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. (SEESP/MEC, 2008).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, através da Resolução nº 4, do CNE, de 02 de outubro de 2009, esclarecem que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular define em seu art. 4º quem são estes alunos público alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento⁸: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor,

⁸ A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o TGD passou a ser considerado como como Atraso Global do Desenvolvimento (F88), e o autismo passa a integrar sua própria categoria, a do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos, sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Se apresentam como delimitadoras de um público bem específico para ser atendido pelo AEE, o que gera críticas de muitos estudiosos, tais como: Alves e Duarte (2011); Mantoan (2015) e outros, por acreditar que a visão sobre a inclusão fica prejudicada à medida que se define um público para tal assistência, e exclui tantos outros sujeitos que apresentam comprometimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Alves e Duarte (2011) corroboram ao dizer que,

[...] o foco da educação especial no processo inclusivo apenas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) 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).

Ou seja, entende-se que com essa lógica, quando se deixa claro quem deve ser atendido pelo AEE, reduz o atendimento a um público específico e dificulta ao professor perceber e/ou intervir em outras demandas tão necessárias quanto. Entretanto, mesmo considerando pertinente essa reflexão e defendendo que a inclusão está para além do PAEE, deve-se considerar que o AEE enquanto política educacional, é um avanço significativo e necessário para a proposta de educação inclusiva.

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.

Neste caso, entende-se que a complementação é feita nos casos de sujeitos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento e a suplementação nos casos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação a fim de garantir o desenvolvimento autônomo e independente do sujeito. O AEE deve ser realizado no contra turno da escola

regular, a fim de proporcionar autonomia e independência ao estudante, sem prejuízo à rotina escolar.

Este atendimento orienta-se pelos interesses, necessidades, dificuldades de aprendizagem e potencialidades específicas de cada estudante. É importante garantir que haja subsídios pedagógicos, adaptações e situações para o desenvolvimento integral dos mesmos, tais como capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Dessa forma, o AEE utiliza-se de metodologias e estratégias diferenciadas, que não tem relação direta com os conteúdos escolares, apesar de contribuir para o trabalho do professor regular.

Noronha (2015, p.251) corrobora ao dizer que, o “AEE desenvolvido nas salas de recursos não tem uma missão distinta da educação escolar pública democrática gratuita”, ou seja, objetiva também desenvolver a autonomia, independência e valorização dos estudantes, através do atendimento individual com estratégias que favoreçam a atividade cognitiva, motora e comunicativa, como também, a partir do trabalho colaborativo com os professores regulares e com ações para o envolvimento da família.

Nesse caminho, o AEE contribui ao que se propõe uma escola inclusiva, no que diz respeito a reconhecer a pluralidade e entender que cada estudante possui um corpo, uma mentalidade, uma consciência e uma personalidade diferente e que não há padrão de comportamento para se alcançar a aprendizagem, da mesma forma que, o estudante não é visto de forma isolada e separada do contexto familiar e social em que faz parte. Por isso, que o AEE é personalizado e vai atender as necessidades apresentadas de cada estudante, validando a perspectiva de educação inclusiva, que segundo Noronha (2015, p.254), “não consiste em nivelar todos os educandos, mas sim atender a cada um de acordo com sua necessidade especial, seja a criança deficiente ou não”.

Ainda afirma que, o paradigma de inclusão deve reconhecer em primeiro lugar

a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, ele dá um passo a frente ao perceber que não se encontrará apenas no sujeito os rumos do processo do desenvolvimento, mas no contexto social onde ele está inserido. (...) Por isso, a escola inclusiva que oferta o AEE, tem o desafio de oferecer os recursos necessários para que as barreiras que o próprio ambiente escolar impõe ao educando possam ser dirimidas ou minimizadas. (...) Interessa-se ao professor da sala de recursos, o conhecimento e a investigação das condições físicas, psíquicas, motoras, cognitivas e emocionais do educando. Afinal, é este conhecimento que possibilitará ao professor compreender as barreiras que eles enfrentam para seu desenvolvimento e aprendizagem. Conhecê-las, portanto, é o primeiro passo, para que o professor possa realizar um atendimento educacional especializado a fim de eliminá-las ou superá-las. (Noronha, 2015, p. 126)

Sendo assim, o AEE vai ser organizado através do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, construído pelo profissional do atendimento, plano este que será pensado, articulado e direcionado para cada estudante a partir das especificidades apresentadas pelo mesmo. Ou seja, este plano tem o objetivo de nortear o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional com o estudante do AEE, a fim de inicialmente, perceber suas necessidades e traçar os objetivos de acordo com as competências e as habilidades necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. As ações apresentadas no plano devem ser reavaliadas constantemente, em um trabalho colaborativo com o professor da sala regular, de acordo a verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo atingidos.

É estabelecido no documento da resolução nº 04, que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada (BRASIL, 2009). Ou seja, aqui percebe-se uma brecha nas bases legais que não dá obrigatoriedade a formação específica na área de educação inclusiva, deixando subentendido que pode ser qualquer profissional da área de pedagogia ou licenciatura e que a formação continuada, não especificamente, precisa ser especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*, e sim, cursos de aperfeiçoamento, de extensão, etc.

O que pode fragilizar a ação do professor de AEE, visto que se entende como fundamental importância para atuar com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, o conhecimento na área de inclusão por parte deste profissional e que este domine minimamente o que se propõe o AEE, além de compreender suas atribuições enquanto profissional especializado, sem substituir a ação pedagógica do professor da sala de aula regular.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais do AEE na Educação Básica definem que as atribuições do profissional do AEE, são:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009)

É perceptível que dentre as atribuições do professor do AEE apresentadas acima, as suas atividades envolvem conhecimento técnico, habilidades específicas, iniciativa, bom relacionamento interpessoal e capacidade de gestão. Como também, a necessidade de conhecer, investigar e responder às diversas demandas que surgem ao longo do seu trabalho. Noronha, reitera quando diz que,

ao elaborar, programar, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, orientar os demais professores e famílias e desenvolver atividades próprias do AEE, o professor precisa investigar e conhecer o contexto do educando, considerar objetivamente quais são suas necessidades educacionais especiais e planejar seu atendimento, buscando os melhores recursos, ajudar e apoios mais adequados a cada caso específico. A capacidade de investigação do professor deve ser cada vez mais desenvolvida. (2015, p.86)

Observa-se também, que o AEE não substitui a ação pedagógica dos professores das classes comuns do ensino regular, ao contrário disso, este profissional poderá dar suporte, orientações e direcionamentos a ação prática do professor em sala de aula, a fim de complementar com o trabalho desenvolvido pelo mesmo. Para isso, é importante que o profissional, elabore

o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (BRASIL, 2014).

Da mesma forma que, é importante o diálogo estreito do professor da sala de recursos com o professor da sala de aula regular. O professor de AEE deve participar das atividades de sala de aula, principalmente, para orientar e sugerir adequações no que diz respeito ao currículo escolar, como flexibilizações, adaptações estruturais e outras, necessárias para eliminação de quaisquer “impedimento e barreiras que obstaculizem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial” (Oliveira, 2020, p. 25).

Outros autores como Bürkle (2010, p. 121) destacam a importância do AEE, ao dizer que os profissionais que atuam nas salas de recursos são “imprescindíveis para o acolhimento do aluno especial na escola, realização das adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum”. Dessa forma, entende-se que o lugar do professor do AEE vai ser construído na própria prática pedagógica, servindo como ponte entre as ações necessárias para a inclusão na escola e o desenvolvimento integral dos estudantes atendidos pela sala de recursos multifuncionais.

Ainda sobre a ação pedagógica do professor de AEE, Mantoan (2010, p.14) enfatiza que tal profissional

atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apóiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à sua escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares. [...]. Esse professor pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo tipo, que possam suprir as necessidades de cada um. (2010, p.14)

Considera-se, portanto, que o professor de AEE tem um papel importante na construção de uma escola inclusiva, democrática e que garanta os direitos dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais à educação, valorizando suas potencialidades e em busca de maior autonomia e independência dos mesmos. Desse modo, é importante destacar que o professor do AEE, apesar de carregar tal responsabilidade, não desenvolve uma prática inclusiva de forma isolada e para seu trabalho acontecer de forma positiva, este profissional necessita de formação específica a fim de capacitá-lo(a) diante da sua ação, como também, parceria da gestão (escola e municípios) e da família. Além disso, precisa de um espaço adequado, sem insalubridade, com materiais e recursos dispostos para o atendimento a ser realizado.

Não obstante, se faz importante entender que a implementação das salas de recursos multifuncionais enquanto espaços destinados a realização do AEE e ofertado pelo Programa do Governo Federal, passa a ser demarcadora das políticas educacionais inclusivas e não surge sem arenas/campos, conflitos e intencionalidades políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Portanto, considera-se para fins deste trabalho de analisar a partir da abordagem do ciclo de políticas, algumas bases legais que antecederam a implantação de tais salas,

sem perder de vista as influências a nível internacional, nacional e local, a fim de perceber como refletem as Salas de Recursos Multifuncionais, principalmente no contexto referente, Feira de Santana- BA, conhecer o que se propõe a abordagem epistemológica do ciclo de políticas.

3 SITUANDO A ABORDAGEM EPISTEMETODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas apresentada por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, é apresentada enquanto referencial teórico-analítico não estático, mas, principalmente, por sua característica flexível e dinâmica. Tal abordagem tem orientação pós-estruturalista crítica, apoiada nas ideias de Foucault (1976;1979); Barthes (1977); e Mainardes (2006).

Segundo Peters (2000, p.28), “o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade em unidade.” Dessa forma, entende-se que mesmo a abordagem do Ciclo de Políticas ter na sua égide a epistemologia pós-estruturalista, não se impossibilita as discussões com embasamento crítico e dialético, principalmente por apresentar sua característica flexível. Ou seja, tal abordagem oferece elementos teórico-metodológicos para a análise de políticas em uma perspectiva ampla e crítica, tais como: obtenção de dados por natureza diversa; interrogação permanente dos dados; estabelecimento de relações; vigilância epistemológica e o posicionamento crítico através de uma leitura não ingênua. O que justifica a escolha da base epistemológica deste trabalho.

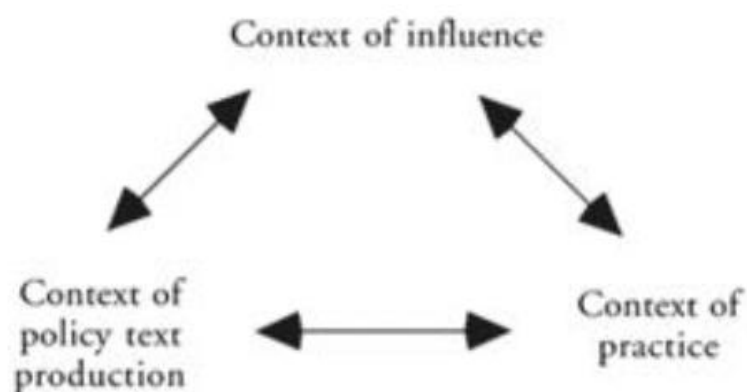
A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso. O primeiro estágio referia-se à política oficial, aos objetivos do governo, dos departamentos competentes e também das escolas onde as políticas atuam. O segundo estágio caracteriza-se pelos textos que formalizam as políticas, como por exemplo, os textos legislativos, estes são os responsáveis pelo início da prática da política. Por fim, a política em uso são os discursos e as práticas oriundas da implementação das políticas pelos profissionais que atuam (MAINARDES, 2006).

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas, por acreditar, inclusive, que dessa forma não considerava as intenções e disputas no decorrer de tal processo.

A partir do livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitaram os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação, acreditando que eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, e que estes, não são momentos dicotômicos, o que reforça a ideia da proposta de uma análise de política multifacetada e muito mais complexa.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Para tanto, os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE, et al., 1992).

Figura 1: Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al (1992, p. 20 apud MAINARDES, 2006, p.51)

Ao considerar que os contextos não são lineares, muito menos estáticos, e ainda mantidos por uma relação complexa de aproximação da política à prática da mesma, os autores apontaram seu caráter heurístico, classificando os aspectos contextuais divididos em contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos, justamente por compreenderem que não há como homogeneizar os contextos das escolas. Defendem assim, que cada escola possui situação única, seja nos aspectos históricos, na infraestrutura ou no perfil de pessoal, e tudo isso deve ser levado em consideração na análise das políticas, mas que muitas vezes, não é considerado.

Dessa forma, a análise do ciclo de políticas se distancia das abordagens lineares e hierárquicas que propõem a formação de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste, o que prevalecia a ideia da política em seu discurso ou produção, e descaracterizava a importância da ação na prática de tal política, ou seja, os pesquisadores dessas abordagens vêem como alteração das políticas, o que é derrubado com a proposta do ciclo de políticas. Os autores apresentam a defesa de que as políticas são cruas, limitadas enquanto proposta e é justamente o contexto da prática, pela participação dos sujeitos atuantes das escolas, se dá a complexidade da análise e resulta na produção de mais um contexto, o dos resultados/efeitos, que se dá de forma singular, partindo de cada realidade.

O ciclo de políticas é caracterizado por Ball, enquanto um “método”, uma maneira de pesquisar e teorizar a política, entretanto, que se dá de forma complexa, principalmente, pela utilização ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista. Considera-se que a tal abordagem não abandonou a perspectiva pós-estruturalista, mas incorporou-se a uma perspectiva epistemológica pluralista e um conjunto de conceitos analíticos potentes e maleáveis, de “ordem discursiva, estrutural e interpretativa, que permitem ao autor explorar as interações complexas de relações sociais, econômicas e discursivas sem assumir que alguma delas seja predominante”. (Ball, 2007, p.1).

O ciclo de políticas tem a intenção para além de descrever uma política, “pensar as políticas e saber como elas são feitas” (Mainardes; Gandin, 2013, p.152), atribuindo então, aspectos que a fundamentem através de uma análise crítica do contexto e da política investigada. O que exige do pesquisador uma forma consciente e reflexiva diante do que se propõe a investigar. Em caso de não atingir este critério, funciona apenas como um elemento metodológico que cumpre apenas parcialmente a sua funcionalidade na pesquisa.

Para Mainardes; Gandin (2013, p; 151), a abordagem do ciclo de políticas, enquanto um método,

[...] quando utilizada da forma adequada, permite visualização da coerência e da consistência epistemológica. (TELLO, 2012), pois esta abordagem permite uma articulação entre a teoria e a metodologia, permite uma articulação entre perspectiva metodológica (ciclo de políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados.

Dessa forma, se constitui como elemento integrador da pesquisa, a função epistemometodológica da abordagem, justamente por possibilitar a articulação entre epistemologia e metodologia na investigação. Tal função justifica-se na abordagem de ciclo de políticas, por oferecer uma estrutura conceitual para a análise de políticas, incluindo reflexões sobre os aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos que aparecem no contexto de influência e que originam um novo contexto, o das estratégias políticas, ou seja, as modificações ocasionadas no campo político.

Ou seja, relaciona as políticas nacionais ou locais a tendências econômicas e políticas a nível global, ao mesmo tempo que, consideram a importância da historicidade. A pesquisa quando caracterizada pela consistência e pela coerência interna, presume a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e que o enfoque epistemológico estejam articulados e integrados na mesma lógica que se propõe o objeto de estudo.

Essa abordagem possibilita também forte referencial para a análise da política, em seu contexto de produção do texto, por meio da identificação de componentes políticos-ideológicos; relações de poder estabelecidas na elaboração; sujeitos que sejam autores ou influenciadores; as instituições e as redes de influência que se envolvem na formulação da política; as relações entre textos de políticas específicas e de contextos diversos, etc. Como também, a análise do contexto da prática se constitui como extremamente importante para a análise da política. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.154).

A abordagem do ciclo de políticas surge na década de 1990, com o objetivo de desenvolver pesquisas de cunho crítico ao analisar as políticas, o que direciona para a possibilidade de abordar a política a ser investigada de uma forma totalizante, através de vários dados de fontes diversas, bem como a necessidade de investigar as consequências da política para os sujeitos que a interpretam e a traduzem, para as classes sociais ou grupos específicos que são direcionados a política, como também, para efetivação da justiça social e democracia.

Uma das complexidades da abordagem se dá por entender que a atuação das políticas envolve processos criativos de interpretação e tradução e que são percebidos e realizados a partir dos diferentes contextos sociais. Os autores são otimistas em relação ao

espaço de autonomia dos professores diante deste processo, porém, o que se percebe em relação ao contexto brasileiro que cada vez mais existe essa perda de autonomia, devido aos pacotes oferecidos de assessoria que contemplam currículo, avaliação, etc. Ou seja, um processo mais dirigido, já pronto e acabado, que conduz, de certa forma, a minimização dessa autonomia por parte do professorado, como também, o pensamento e a própria identidade dos mesmos.

A teoria da atuação foi formulada através das contribuições de Foucault (1976), para ser apresentada enquanto “conjunto de pilares pontilhados, não sendo algo totalmente acabado e definitivo”, como afirma Mainardes; Gandin (2013, p. 145). A teoria e o ciclo de políticas, defendida por Ball e Bowe, consegue articular diferentes perspectivas que constituam o referencial teórico, mas que permaneçam entrelaçadas.

Portanto, tal epistemologia auxilia o pesquisador na definição de ferramentas teórico-metodológicas, partindo da análise crítica dos contextos que se configuram a abordagem do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Sendo assim, se faz importante apresentar e discutir todos estes contextos, mesmo considerando que para fins dessa pesquisa, os contextos de resultados/efeitos e o contexto de estratégias políticas se desdobraram no decorrer dos objetivos que se propôs alcançar.

3.1 OS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICAS

Na concepção do ciclo de políticas não existe uma hierarquização entre os contextos, o que significa dizer que o contexto de influência não é mais importante que os demais contextos necessários à elaboração e implementação/atuação de uma política. Isso é o que justifica o conceito de ciclo, ou seja, “a ideia é que os diversos contextos acabam por formar um movimento cíclico em que um influencia o outro, fazendo com que uma modificação ao longo do processo altere o ciclo como um todo”. (SUDBRACK; DUSO, 2009, p.46)

Os autores ainda corroboram ao afirmar que,

o ciclo de políticas poderia ser comparado ao ciclo da chuva, no qual não há uma parte que seja mais importante: o processo de evaporação é tão fundamental quanto à precipitação, por exemplo. No entanto, se algo alterar-se na evaporação, as demais etapas também sofrerão modificações. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma

como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência. (SUDBRACK; DUSO, 2009, p.46)

O contexto de influência se traduz, basicamente, no local onde emergem as políticas educacionais, ou seja, onde elas são iniciadas e seus discursos políticos são construídos. Neste contexto, são valorizadas para Ball (1992), as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, defendendo a necessidade de maior aprofundamento de tais influências. É importante considerar, para fins dessa pesquisa, que por se tratar da discussão que envolve a inclusão escolar, não há como distanciar as influências internacionais e globais para melhor compreender o processo de reconhecimento e valorização deste paradigma de inclusão a nível local.

Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local e mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Robertson, 1995; Ball, 1998, 2001; Arnove & Torres, 1999). Da mesma forma que, elas são recriadas e reinterpretadas no contexto da prática. É possível então, que essa abordagem proporcione ao pesquisador coletar dados distintos, como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (observação, entrevista), coleta de análise de dados oficiais, notícias, informações da mídia e da internet, etc. Assim, as pesquisas que se baseiam no ciclo de políticas possuem “focos múltiplos”, são orientadas para o global/nacional/local. (MAINARDES; GANDIN; 2013)

Atuam nesse contexto de influência, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, é

também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (Mainardes, 2006, p.3)

A abordagem do ciclo de políticas contribui para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Corroborando então, a escolha de analisar a sala de recursos multifuncionais de Feira de Santana-Ba, como recorte da política educacional inclusiva brasileira, tendo como contexto de influência a nível nacional, o Brasil e percebendo as influências internacionais do movimento mundial em busca da inclusão.

Segundo Ball, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem

(a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998);

(b) o processo de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, apud Ball 1998), e;

(c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e "performances" de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.

A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas "soluções" oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Mesmo considerando que tais políticas podem ser recontextualizadas, reinterpretadas e recriadas pelos Estados-nação, considera-se que as exigências de tais agências devem ser atendidas, o que provoca um movimento do Brasil para a proposta neoliberal de educação.

No que diz respeito ao Brasil, por conta da sua diversidade regional e contextos sociais distintos, este processo de recontextualização, interpretação e recriação da política se dão de forma mais complexa ainda, devido às singularidades e especificidades de cada região e local, como também, pela diversidade socioeconômica do país. Em contexto global, entende que os técnicos interpretam a política e traduzem para as escolas, porém, no contexto brasileiro, por conta dessas complexidades, é necessário que os professores não só traduzam, mas interpretem também as políticas.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas educacionais, a nível macro, são pensadas para ideários de educação, entretanto, muitas vezes não são adequadas para a realidade apresentada. Por isso, as estratégias políticas são necessárias para lidar com as desigualdades reproduzidas pela política, destacando então, o contexto da estratégia política, relacionado estritamente com o contexto de influência, “[...] uma vez que integra o processo pelo qual as políticas são mudadas. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação da política”, de acordo com Mainardes e Marcondes (2009, p.306).

Na pesquisa sobre políticas, existe a premissa que é importante captar, documentar e analisar as traduções, resistências e reconfigurações das políticas quando elas chegam às

escolas. Entretanto, muitas vezes, é deixado de lado tais embates e arenas/campos que condicionam a formulação das políticas e a construção dos seus textos. Por isso, Mainardes; Gandin (2013, p. 157), afirmam que, o “ciclo de políticas agrega, principalmente, as disputas e renegociações em cada um dos contextos”.

Ao considerar que a utilização da abordagem do ciclo de políticas se caracteriza como uma forma de investigar as articulações, rearticulações e embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto, não se pode perder de vista a relação tênue entre o contexto de influência e o contexto da produção de textos, uma espécie de simbiose (MAINARDES, 2006).

Neste contexto, o de produção de textos, é onde se configuram os textos políticos, que podem ser os materiais impressos, audiovisuais, discursos que respaldam a base legal das políticas, ou seja, podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Enfim, tais textos políticos representam a política e vale pontuar que os mesmos, estão, normalmente, articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. É nestes embates ideológicos e textuais que resultam as consequências vivências dentro de um outro contexto, o contexto da prática.

Para melhor compreensão desses embates, Ball (1993) diferencia dois termos que apresentam características pontuais sobre a análise deste processo, a “política como texto” e a “política como discurso”. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006)

Sobre a política como discurso, Ball (1993) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, o autor Ball explica que as políticas podem tornar-se "regimes de verdade". (MAINARDES, 2006, p.5) Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros, devido inclusive, a sua zona de interesses e poder de ação.

A política como texto e a política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície, mas discursos carregados de história, poder e interesses (Ball, 1993).

Dessa forma, destaca-se a necessidade nessa abordagem, do olhar crítico diante da política a ser investigada, dentro dos seus diversos contextos, a fim de analisar a política para além do que está escrito, mas, que reflita criticamente as relações de poder, o papel e a função do Estado, como também, as desigualdades sociais impelidas desde a formulação da política até a sua prática. O que, por sua vez, não se configura um papel fácil, visto que estamos falando de períodos e movimentos distintos que impactam diretamente na atuação de tal política a ser investigada.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Ao questionar o conceito de "implementação", Ball possibilitou aos pesquisadores da política identificar os

[...] processos de interpretação, tradução e recriação das políticas no contexto da prática, entendendo-os não como uma distorção da política oficial, mas como possibilidades de ajustamentos que são necessários para que as políticas possam atender de forma mais satisfatória as necessidades e demandas dos sujeitos "usuários" da política. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.157)

Dessa forma, percebe-se que o contexto da prática é dinâmico, complexo, multifacetado, justamente por denotar a defesa de que as políticas são cruas, limitadas enquanto proposta, porém, a prática tem sujeitos, subjetividades e ações distintas. As políticas não são meramente implementadas, são recriadas, reinterpretadas e

recontextualizadas no contexto da prática, originando a teoria da atuação e rejeitando o termo de “implementação”. As escolas precisam se adaptar às políticas, precisam colocá-las em ação, para tanto, envolvem múltiplos ajustamentos, considerados secundários, ou seja, adaptações. Como dito anteriormente, toda política tem um texto, ele precisa ser lido, interpretado e depois a tradução vai envolver a criação de estratégias para colocar a política em ação.

Diante disso, considera-se que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, no que diz respeito a análise de infraestrutura disponível, culturas profissionais, processos de interpretação e tradução, pressões externas, dentre outros fatores que geram a ação da política a cada realidade. Ou seja, quando se fala sobre o contexto de resultados/efeitos, se faz importante entender que este contribui para analisar as consequências das políticas em diferentes classes sociais.

Ball (1994) apresenta a distinção entre os efeitos de primeira e segunda ordem. Os efeitos primários são aqueles que dizem respeito a mudanças na prática ou na estrutura, podem ser vistos em lugares específicos ou no sistema como todo. Já os de segunda ordem, referem-se aos impactos dessas mudanças no que se direciona aos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. Dessa forma, ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas na pesquisa, o pesquisador é desafiado a explorar os resultados da política investigada e as consequências da mesma para diferentes classes sociais e realidades distintas.

Uma política educacional não é “somente aplicada” dentro do contexto da prática, quando ela é implantada, ela está sujeita a recriação ou adaptação, mudanças. O ambiente escolar não é inerte ao texto da política, os profissionais escolares que ali estão, possuem vivências, experiências, opiniões que influenciam o funcionamento das políticas.

Entende-se, portanto, que os profissionais da educação de uma forma geral são extremamente importantes no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação/atuação das políticas. (MAINARDES, 2006).

Os autores Bowe et al. ainda corroboram afirmando que,

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com

interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al, 1992, p. 22)

Ao se destacar este contexto, não é atribuir menos importância aos demais, porém, é compreender de que os profissionais da educação são importantes para a análise de políticas, até porque eles não são simplesmente receptivos das mesmas, mas sim, sujeitos de ação direta da política. Como também, direcionando as relações da análise das políticas não só a nível macro, mas micropolítico. Reitera Mainardes (2006), quando afirma que

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (Mainardes, 2006, p.49).

O autor nos faz considerar que a abordagem do ciclo de políticas tem como uma das intenções, demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre os processos micro e macropolíticos, sem perder de vista a necessidade de “dar voz aos sujeitos, no ciclo de políticas, em vez de silenciá-los” (Ball, 2012, p.35). Por isso, considera-se que esse movimento não se dá de forma análoga as teorias pragmáticas, “neutras” e estáticas e devido a sua complexidade, abre possibilidade da relação dessa abordagem a outros referenciais teóricos e outras concepções, que permitam acoplar e rearticular as ferramentas metodológicas ao ciclo de políticas, a fim de garantir um processo de análise fidedigna ao proposto, com teor teórico e aprofundamento crítico.

Dessa forma, considera-se para fim dessa pesquisa a relação entre a abordagem do ciclo de políticas apoiada, sobretudo, à perspectiva crítica de Bourdieu (1989) no que diz respeito aos estudos sobre as relações entre Estado, Sociedade e Educação.

3.2 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE BALL, BOWE E BOURDIEU: ARTICULAÇÕES PERTINENTES

Com base na perspectiva crítica de Bourdieu (1983, 1989, 1998), cuja uma característica importante, enquanto pesquisador, é estar atento às interlocuções sociais, ou seja, seria o de desvendar o que se passa por trás das estruturas sociais, identificando os

traços invisíveis que não se pode notar através de um simples olhar de senso comum. Por isso, é importante que se mantenha como base de toda a investigação da pesquisa, a vigilância epistemológica, rompendo assim, com a visão de neutralidade e de independência do fenômeno cultural às relações sociais e culturais que o mesmo está inserido.

Quando pensa em uma vigilância epistemológica, se considera o fato de os dados, as análises, as escolhas e a teoria serem “vigiados” em relação à sua coerência com a proposta do estudo (Bourdieu et al; 2015, pg.75), portanto, quando esta pesquisa se apoia nas discussões da teoria epistemológica do ciclo de políticas, parte da perspectiva de que seu estudo não é algo determinado, pronto e acabado, ao contrário disso, “[...] as preocupações metodológicas e epistemológicas devem estar presentes em todas as suas análises teóricas que se inscrevem nessa perspectiva crítica” (BONNEWITZ, 2003 p. 50), se reconfigurando e se reconstruindo no próprio movimento da pesquisa.

Para Bourdieu, o campo científico é um lugar de luta concorrencial, sendo que o que se encontra em jogo é o monopólio da autoridade científica e o acúmulo de capital científico. As práticas científicas nunca podem ser entendidas como práticas desinteressadas, elas produzem e supõem uma forma determinada de interesse. “A ideia de uma ciência neutra é uma ficção.” (BOURDIEU, 1983, p.148). Compreende-se então, que a articulação dialética entre educação e sociedade e educação e política, necessita reconhecer o sujeito como ser histórico e cultural, além de relacional com a sociedade e com os pares, ou seja, social, por isso, a teoria não reduz a realidade ao que existe e sim, o dinamismo e a complexidade dessas relações.

Entende-se então que o estudo do objeto em sua integralidade, e com isso, a realidade em que está posto, se faz através da dialética com diversos fatores e por isso, é mais complexo, do que neutro. Ou seja, para a teoria crítica, a realidade qualquer que seja o modo a ser concebida é considerada como um campo de possibilidades, e a função da teoria é definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. (MARTINS, 1999). É necessário, então, analisar o objeto relacionando-o sempre com aquilo que há ao seu redor, com as condições objetivas de sua existência, pois ele nada é fora de sua interação com o todo. Por isso, para Bourdieu, é muito mais interessante estudar extensivamente o conjunto de elementos pertinentes e relacionados ao objeto do que estudar intensamente uma pequena parte deste objeto. (SCARTEZINI, 1999, p. 32).

Ao se propor analisar as políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para

garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais é perceber que a inclusão não se resume às salas de recursos, mas entende-se que este recorte é importante para demarcar o paradigma inclusivo, enquanto núcleo de arenas/campos conflituosos, de lutas de poder, interesses e de rupturas que validam o processo político e histórico de tal paradigma. Por isso, se faz necessário uma leitura crítica diante do objeto a ser estudado, distanciando-se de “interpretações do real quase que automáticas, por intermédio de conceitos que, por estarem já banalizados, estão simplificados e “naturalizados” sem questionamentos críticos”, como afirma Schenato; Silva (2014, pg. 78).

A abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) surge com a intenção de superar as abordagens lineares que apresentavam na sua égide, uma visão linear e tradicional que propunha a rigidez da pesquisa, apresentando como cunho de investigação, a dialética, o dinamismo, a problematização e criticidade à análise de políticas. Para os autores, há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político, que não podem ser desprezados pela pesquisa, o que necessita a busca de várias pesquisas para dar conta dos contextos, como também, exige uma teoria específica para a análise de política que se propõe investigar.

O ciclo de políticas exige, reflexividade/reflexão epistemológica, tanto empreitada por Bourdieu, que se define como a possibilidade das disposições impensadas de pensamento e comportamento possam ser racionalmente controladas ao acederem ao nível da consciência, ou seja, pelo uso consciente das teorias resultantes da inevitável inserção do pesquisador em uma formação sócio-histórica que emoldura seu *modus cognoscendi*. Entende-se para fins dessa pesquisa, que a reflexão epistemológica, então, “possibilita a libertação das superficialidades, espontaneidades, dogmas e ideologias que podem ser objeto de análise, mas não elementos constituintes da Ciência Social” (Schenato; Silva, 2014, pg. 80), exigindo um aprofundamento do campo teórico e empírico para transformação do objeto em ciência.

Nessa perspectiva, o ciclo conduz para uma análise que contempla o espaço escolar e o espaço social como loci de criação e recriação das políticas oficiais, impondo ao pesquisador a verificação e compreensão das rearticulações e embates que se processam em cada um dos contextos “[...] desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam.” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150). Ou seja, verificação de espaços com realidades distintas,

carregados de ideologias e proposições variadas, como também, interesses e articulações próprias que direcionam a atuação da política estudada.

Bourdieu (1998) conceitua o campo político como o lugar por excelência de exercício de capital simbólico, pois em grande medida são homens conhecidos e reconhecidos que constituem esse espaço social. Portanto, o Estado tem uma função simbólica e, para compreendê-la, é necessário desvendar a lógica do funcionamento desse universo de agentes que formularam o discurso de Estado e os interesses que expressam.

Dessa maneira,

[...] os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 65)

Entende-se então, que nenhuma política é neutra, o que reforça a abordagem do ciclo de políticas defender na sua égide, a importância de analisar os contextos de forma crítica, tendo como destaque o contexto de influência, para melhor contextualizar as disputas postas diante da “implantação/implementação/atuação⁹” de uma determinada política.

Ao buscarmos fundamentar a análise das políticas com os conceitos de *habitus*, *campo* e *poder simbólico* de Bourdieu pode-se melhor compreender os mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas e nos diferentes espaços sociais, visto que somos agentes quando atuamos e escolhemos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, ações, representações e pensamentos. Por esse viés, a perspectiva do ciclo de políticas, que aponta para a importância de analisar o discurso da política, é coerente com a identificação que Bourdieu (1998) faz de seus conceitos,

habitus representa a internalização de fatores resultantes das condições históricas e sociais vividas ao longo da história pessoal e profissional dos agentes, então suas práticas sociais são construídas considerando a estrutura das posições objetivas (regras estruturais dadas), a subjetividade dos sujeitos (princípios aprendidos pelo corpo e apreensão intelectual/conhecimento da realidade além do senso comum) e as situações concretas de ação.

⁹ Para fins deste trabalho, entende-se por implantação, o momento inicial de propor a política; implementação, colocar ela em prática; e, a atuação, que será mais utilizada no decorrer da escrita, a execução da política, partindo do contexto da prática, a partir das realidades, necessidades e criações/recriações de cada particularidade, segundo BALL e BOWE (1994).

Com isso, Bourdieu quer dizer que o *habitus* é adquirido na e pelas experiências práticas, formando um modelo de percepção, ação e apropriação que conduz o agente nas conjunturas do campo em que está inserido. O que converge, diante do ciclo de políticas, a possibilidade de interpretação e tradução da política pelos sujeitos, originando assim, a possibilidade *habitus* diferenciados e singulares dentro de cada realidade.

Em relação ao conceito de *campo*, em muitas obras de Bourdieu, aparece como sinônimo de espaço social (sistema de posições sociais), que se configura de forma singular, de acordo com seus valores internos, dinâmicas, regras, conflitos, pólos dominantes e outros dominados. E só pode funcionar na medida em que haja agentes para conservar ou transformar as estruturas (a conformação consensual é, em geral, inconsciente por parte dos agentes). Em cada campo há uma forma dominante de capital, seja social, cultural ou econômico. A esses tipos de capital acrescenta-se o valor simbólico, que é uma espécie de poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor o reconhecimento. O *poder simbólico* confere legitimidade ao agente ou grupo que o possui, a partir do seu reconhecimento dentro de determinado campo. Conclui-se que tanto o ciclo de políticas quanto os conceitos de *habitus*, *campo* e *poder simbólico* propostos por Bourdieu implicam em pesquisas que busquem inter-relações, articulações e rearticulações entre as noções e proposições teóricas e os elementos empíricos.

A abordagem do ciclo de políticas aponta para uma forma de estudar as políticas públicas em seus processos e desdobramentos macro e micro políticos. Os diferentes e articulados contextos impulsionam o pesquisador a considerar a trajetória completa, complexa e controversa de uma política mediada por diferentes sujeitos, desde sua elaboração até sua atuação. (GASPARELO; et al; 2018) Buscando romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, e entender as políticas educacionais, mais especificamente, a implantação das salas de recursos multifuncionais, como campos de luta e negociação.

Partindo disso, os escritos de Pierre Bourdieu puderam contribuir para o desvelamento das ações, discursos, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, inconsistentes e contraditórios, relações de poder desiguais (de vários tipos), ausências e constrangimentos materiais e contextuais dos atores que estão envolvidos com as políticas nos níveis global e local, como também, as realidades distintas de atuação da política.

Como instrumento heurístico de orientação à pesquisa de universos sócio-históricos diversificados, a teoria da prática de Bourdieu está ancorada na tese da existência de uma inter-relação causal entre as matrizes socialmente adquiridas de produção da conduta individual (*habitus*), de um lado, e as propriedades estruturais dos contextos de socialização, atuação e experiência dos agentes (campos), de outro. Não obstante, sua abordagem não abre mão do caráter metodologicamente ordenado e até mesmo hierarquizado do uso das ferramentas analíticas próprias aos momentos objetivista e subjetivista, conferindo precedência teórica ao primeiro desses estágios sobre o segundo. (GASPARELO; et al; 2018).

Dessa forma, alinhado à abordagem do ciclo de políticas, o contexto da influência é entendido como o espaço em que os grupos de interesse disputam para direcionar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Ou seja, a intenção de se analisar a política através da abordagem do ciclo de políticas é principalmente, no contexto atual, compreender as mudanças do papel do Estado e suas relações com o mercado e com as organizações sociais, bem como as consequências destes vínculos chegam à oferta educacional por meio das políticas. Daí a importância para a realização de análises sobre as políticas educacionais, centralizar o Estado, não apenas o “controle do Estado”, mas, o contexto complexo que vai da formulação de uma política até a sua “implementação” e atuação, passando por várias arenas/campos e interesses. Uma análise decente sobre políticas educacionais nessa abordagem, exige esta complexidade no processo político.

Corroborando Mainardes (2006, p.51), ao dizer que

o contexto da produção de texto tem uma ligação forte com o de influências, quando um texto é produzido ele está carregado de ideologias que influenciam o público em geral, isto está expresso desde a linguagem utilizada até mensagens sublimares, um texto político não necessariamente é claro e coeso, porém, causam impacto no terceiro contexto, o contexto da prática.

Portanto, nas proposições teóricas de Ball e Bowe e de Bourdieu entende-se que, nos diferentes campos, classes e posições na estrutura social, há relações dinâmicas marcadas por lutas de força, de sentido e de reconhecimento. Por isso, torna-se necessário que as pesquisas privilegiem as relações antes que os elementos diretamente visíveis, pois os grupos que se distribuem no espaço social são produtos de lutas históricas nas quais os agentes se comprometem em função da sua posição no espaço social e das estruturas mentais pelas quais eles apreendem esse espaço. (GASPARELO; et al; 2018)

Por fim, compreende-se que a articulação dos referenciais teórico-metodológicos dos autores Ball, Bowe e Bordieu neste estudo foi uma proposta valiosa para a compreensão da realidade social, principalmente por oferecer elementos para uma análise crítica das políticas educacionais, no caso dessa pesquisa, inclusivas, uma vez que os autores questionam o modelo neoliberal e excludente das políticas atuais e demonstram preocupação com as consequências negativas dessas políticas para as classes sociais, sobretudo, as políticas que se desdobram diante do paradigma de inclusão, principalmente, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O ciclo de políticas pressupõe um movimento crítico de investigação de um problema imanente a uma dada realidade, ultrapassando o enfoque descritivo ou narrativo e se movimentando para um contínuo questionamento do objeto pesquisado. Dessa forma, pesquisar sobre as políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais implicou não somente a discussão teórico-metodológica e política, mas também, houve a necessidade de adentrar em contextos diferenciados; estabelecer relações interpessoais com as participantes da pesquisa; enfim, necessitou manter contato mais próximo, interagir, dialogar com o *lócus* e com os participantes da pesquisa. Reforça Martins (1999, p. 291), ao dizer que “a metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela toda questão técnica implica discussão teórica.”

Partindo desse entendimento e no que concerne o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário um caminho metodológico baseado na pesquisa qualitativa, a fim de se alcançar os objetivos propostos pela mesma. Então, a pesquisa qualitativa foi a abordagem escolhida para a realização deste estudo, pois visa o aprofundamento numa determinada área de estudo, valorizando o contexto do campo da pesquisa e considerando as subjetividades dos participantes da mesma. Da mesma forma que ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto. Um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTI, 2001, p. 79) Fundamentos esses, considerados necessários para fins dessa pesquisa.

A pesquisa qualitativa, para Lüdke e André (1996), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada, geralmente através do trabalho ativo de campo. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Neste tipo de pesquisa, o contexto deverá ser estudado como de fato ele é, sem qualquer interferência intencional do pesquisador. Devido ao fato de permitir contato direto com o pesquisador, a pesquisa qualitativa possibilitou que os sujeitos colaboradores interagissem com a investigadora, colaborando com o desenvolvimento do objeto que se propôs estudar.

Para atender aos objetivos propostos pela pesquisa, será utilizada a pesquisa qualitativa com cunho teórico-analítico do ciclo de políticas defendido principalmente pelos teóricos Ball e Bowe (1992). Esta abordagem é caracterizada pela sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico, por isso tem, a partir desta, a possibilidade de levantar, descrever, comparar e interpretar os dados a serem obtidos no decorrer do estudo.

Considerou-se importante este tipo de abordagem com base no ciclo de políticas, principalmente pela proposta de superar os binarismos entre o campo macro e microssocial, mostrando o quanto estes campos estão imbricados, ou seja, percebendo a dialética entre os contextos apresentados por Ball; Bowe (1992), de influência, produção de texto e prática, a nível mundial e local. Por aderir às Salas de Recursos Multifuncionais, como o objeto da pesquisa para analisar o desenvolvimento das políticas educacionais no município de Feira de Santana- BA adotou-se o estudo de caso como caminho a ser traçado.

Existem vários caminhos seguidos pela pesquisa qualitativa e o estudo de caso é um deles. Embora estudiosos como Lüdke e André (1986), Stake (1994, apud; Alencar, 1999) e André (1995) não o considerem uma metodologia de pesquisa, mas sim um tipo ou um procedimento, é em Yin (2015), que se justifica, neste trabalho, a escolha por este método, já que o autor o classifica assim, e assevera que “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2015, p. 24).

O objeto de estudo é a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto Programa Federal na rede municipal de educação de Feira de Santana e, neste sentido, entende-se que tal objeto se inscreve como um fenômeno grupal, organizacional, social, político e numa perspectiva inclusiva. Cumpre-se, portanto, o propósito de uma investigação empírica, que estuda um fenômeno contemporâneo em um contexto de vida real, englobando importantes condições contextuais (YIN, 2010), a exemplo do fato de o município ser precursor, em nível nacional, na adoção dos princípios da educação inclusiva, como destaque na participação como município-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, que será tratado mais adiante.

É importante considerar que o estudo de caso propõe que “a coleta seja feita em um determinado momento, mas resgata dados e informações de outros períodos passados; o foco está no fenômeno e na forma como se caracteriza no momento da coleta” (YIN, 2015, p. 21). Conforme tal autor, os dados resgatados do passado são, geralmente, utilizados também para explicar a configuração atual do fenômeno, o que reafirma o

método de estudo de caso como caminho linear a abordagem teórico-analítico de ciclo de políticas que distancia-se da verticalidade como princípio constituinte das políticas, sendo ferramenta potente para entender as políticas educacionais como arenas de luta e negociação, analisando assim, todo o percurso de embates na historicidade de tal política.

Dessa forma justifica-se a necessidade de ter como sujeitos colaboradores da pesquisa, os atores que contribuíram no período de adesão do município de Feira de Santana ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como a exemplo dos coordenadores responsáveis pela educação inclusiva do município e professoras das primeiras salas de recursos na devida época.

Amado (2009), ao levantar o conjunto de posições de autores como: Bogdan Biklen, Stake, Yin e Hamel, possibilitou o entendimento acerca das razões que fazem deste trabalho um estudo de caso, quando afirma que

[...] para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar, possui características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, e de algum modo, determinado pelo contexto. (AMADO, 2009, p. 123).

Essas características se aproximaram do presente estudo, como também, alicerça a abordagem do ciclo de políticas, considerando sobretudo que, este percurso metodológico se valide por atribuir o objeto em seu contexto, sem perder de vista, suas influências sociais, culturais, institucionais, temporais, espaciais e políticas, tanto a nível macro, quanto micro. Mesmo considerando que o ciclo de políticas amplia para mais contextos como, o de resultados/efeitos e de estratégias políticas, não serão abordados para fins dessa pesquisa, devido principalmente a acreditar que na análise dos três contextos apresentados, o de influência, de produção de texto e da prática já serão discutidos os resultados/efeitos e estratégias políticas a partir da implementação/atuação de tal política.

Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos. A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações, e ainda por entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006).

Desta forma, utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos:

a) *primeiro contexto*, o de influência, análise do percurso histórico, cultural e social que entornam o paradigma de educação inclusiva a nível internacional e nacional, tendo como relação fundamental, através de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica que discutem este processo. O que corrobora com o objetivo específico, contextualizar o surgimento das salas de recursos multifuncionais enquanto política pública de educação inclusiva através das influências das políticas educacionais brasileiras;

b) *segundo contexto*, o de produção de texto, análise de documentos legais que contextualizam o surgimento das salas de recursos multifuncionais enquanto política inclusiva, a nível nacional e local, por isso, definiu-se a pesquisa documental e pesquisa de campo, tendo como sujeitos: responsáveis pela coordenação do setor de educação especial, tendo em vista as pessoas responsáveis inicialmente, pelo período de implementação inicial das salas, como também, os coordenadores vigentes. Tal contexto converge com o objetivo específico de identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das Salas de Recursos Multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva;

c) *terceiro contexto*, o contexto da prática, foi dada continuidade a pesquisa de campo através de entrevistas, porém, mais especificamente com professores do município de Feira de Santana – BA que atuam nas salas de recursos multifuncionais oferecendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas escolhidas pelos critérios de: as primeiras salas implantadas e as salas mais recentes, implantadas no período de pandemia. O que corrobora para atender ao objetivo de descrever as dificuldades e possibilidades no contexto da prática por professores que atuam nas SRM no município de Feira de Santana – BA para atender a proposta de educação inclusiva.

Os dados que foram recolhidos serão analisados no decorrer dos próximos capítulos deste trabalho, a partir dos princípios da análise de conteúdo de BARDIN, 1978), tendo como respaldo a abordagem teórico-crítica de Bourdieu (1989, 2002, 2003, 2011) e o ciclo de política de Ball e Bowe e seus colaboradores (Apud MAINARDES, 2007; 2006).

4.1 SITUANDO O CONTEXTO PARA O ESTUDO DE CASO

(...)
*Por que Feira de Santana
É um palco de beleza!
Com seus campos verdejantes
Prodígios da natureza
Imperando no Sertão
Como autêntica princesa!!*
(...)
Antônio Alves da Silva

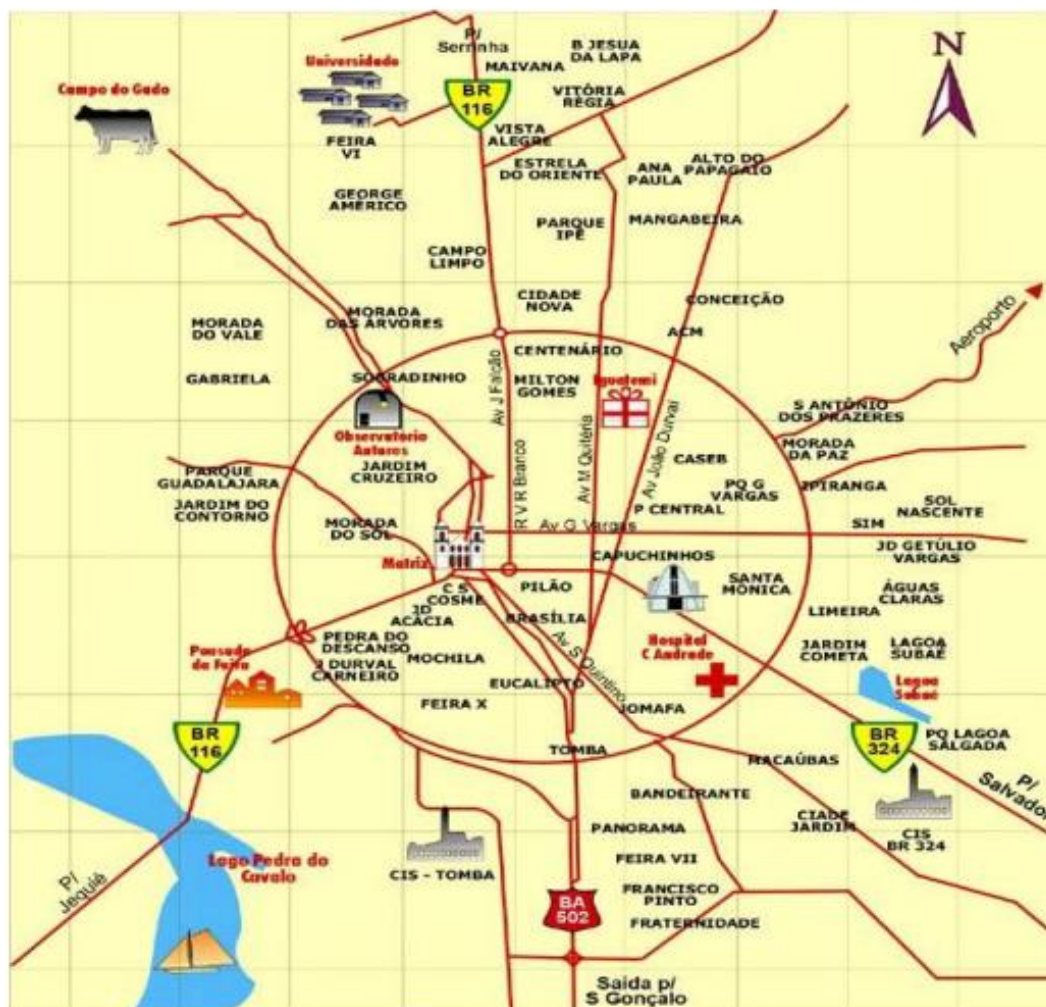
Feira de Santana é uma cidade localizada no agreste baiano, nomeada enquanto Princesa do Sertão, pelo escritor Ruy Barbosa, tem uma posição privilegiada no mapa justamente por se encontrar num dos principais entroncamentos de rodovias do Nordeste brasileiro, onde ocorre o encontro das BRs-101,116 e 324, funcionando como ponto de passagem para o tráfego que vem do Sul e do Centro-oeste e se dirige para Salvador e outras importantes cidades nordestinas.

Feira de Santana tem uma distância de 92.84 km, considerada relativamente pequena de Salvador, capital da Bahia. A cidade possui um importante e diversificado setor de comércio e serviços, além de indústrias e centros educacionais que possibilitam maior visibilidade ao município.

A cidade de Feira de Santana tem uma população estimada em 619609 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020. Considerada a segunda cidade mais populosa do estado da Bahia e primeira cidade do interior nordestino em população, ou seja, é a maior cidade do interior das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sul do Brasil, e é também a sexta maior cidade do interior do país, e com uma população maior que oito capitais estaduais.

O município de Feira é considerado cidade-sede da Região Metropolitana e atende aos municípios circunvizinhos de Riachão do Jacuípe, Candeal, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Ipirá, Feira de Santana, Serra Preta, Coração de Maria, Conceição do Jacuípe, Amélia Rodrigues, São Gonçalo do Campos, Antônio Cardoso, Ipecaetá e Anguera não somente a nível econômico e político, mas também, educacional.

Figura 2 - Mapa estilizado da sede do município de Feira de Santana-BA



Fonte: Estráido Plano Municipal de Educação – Feira de Santana – 2007.

O contexto educacional de Feira de Santana é marcado pela atuação das esferas: municipal, estadual e privada. O município de Feira de Santana dispõe de 2 universidades públicas e cerca de 30 faculdades particulares, entre centros universitários e polos EaD. É importante destacar que no que diz respeito às universidades públicas, a mais recente, inaugurada em 2013, é a Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB e a outra, é a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, funcionando desde 1976, exclusiva do município e atende não somente a população dos municípios circunvizinhos, mas possibilita que sujeitos de outras cidades busquem a instituição. A UEFS é a terceira universidade mais antiga da Bahia e também a primeira das quatro universidades estaduais a serem implementadas pelo governo baiano no intuito de expandir e interiorizar a

educação superior no estado, demarcando Feira de Santana como cidade propulsora deste serviço.

Essas instituições contribuem para a transformação da cidade em um pólo de centro urbano, político, educacional, tecnológico, econômico, imobiliário, industrial, financeiro, administrativo, cultural e comercial do interior da Bahia e um dos principais do Nordeste, exercendo influência sobre centenas de municípios do estado. Além de maior, é também a principal e mais influente cidade do interior da região Nordeste.

Foi registrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que referente a Educação Básica, o município de Feira de Santana possui 423 escolas, sendo que desse quantitativo 168 escolas são de rede privada, 1 escola a nível federal e 54 escolas estaduais. Em relação a rede municipal pública de ensino, sobretudo, no ano de 2023, há 207 escolas municipais ativas, sendo essas distribuídas entre 127 escolas em zona urbana e 80 em zona rural, como também, acompanhadas pela Secretaria de Educação - SEDUC.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), em 2010, o município já provia de uma taxa de 97,4% de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos de idade. E de acordo com dados do Censo Escolar de 2022¹⁰, Feira tem um total de 73.598 alunos, distribuídos em: a) Educação Infantil: 10.935 alunos, sendo 3.093 na creche e 7.842 na pré-escola; b) Ensino Fundamental: 54.401 alunos, sendo 27.837 nos anos iniciais e 26.564 nos anos finais; c) Ensino Médio: 19.197 alunos e, d) Educação de Jovens e Adultos: 10.485 alunos. Sendo que diante dessa distribuição 4.699 estudantes são matriculados como educação especial.

No que diz respeito ao movimento do sistema educacional inclusivo do município, considera-se como marco importante para as políticas de inclusão, a criação da Divisão de Ensino Especial, setor que fazia parte da Secretaria Municipal de Educação, iniciada em 2001, após o grande quantitativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Como também, a participação de Feira de Santana, como município -polo do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, em 2003, o que contribuiu para o desenvolvimento de políticas de formação com os temas de educação inclusiva, e que atualmente estão sendo acompanhados e geridos pelo Centro Municipal Integrado de

¹⁰ Dados extraídos da Fonte: Censo, INEP - 2022

Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva¹¹, inaugurado recentemente em um novo espaço físico.

Considera-se então, que Feira de Santana além de ser um município destaque no espaço geopolítico do nosso estado baiano e na região Nordeste, é uma cidade marcada pela participação nas políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva no que diz respeito ao seu contexto educacional, como também, pela oferta desse serviço não somente a nível urbano, mas também rural, a fim de atender aos municípios circunvizinhos, por isso que Feira de Santana se constitui como fonte da pesquisa proposta para este estudo.

Essa pesquisa é relevante socialmente, tomando como dois pontos de reflexão: apesar de notar um número significativo de trabalhos (SILVA, 2008; BOROWSKY, 2010; BÜRKLE, 2010; JÚNIOR, 2010; ROCHA, 2009) que discutem diferentes formas de abordar o AEE valorizando e problematizando o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, entretanto, no que diz respeito ao caráter multifuncional da SRM enquanto política pública educacional inclusiva no município de Feira de Santana – BA, parece ser objeto de estudo ainda carente de pesquisas, sobretudo, diante da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas.

Para que as escolas inclusivas se desenvolvam na capacidade de educar a todas as crianças, jovens e adultos, adaptando-se às suas necessidades e potencialidades, tem sido considerado fundamental “assegurar os direitos que as pessoas com deficiência tem de frequentar a escola regular” (Noronha, 2011, p.12). Entretanto, assegurar a frequência é o ponto de partida para que novas práticas sejam pensadas e estabelecidas a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos, além da socialização e convivência entre pares, o que implica em um trabalho além de desafiador e complexo, contínuo e permanente.

¹¹ Criado em 2015, inicialmente chamado de Centro Interprofissional de Apoio Educacional Professora Marliete Santana Bastos (INTEREDUC) e teve como objetivos realizar atendimentos e encaminhamentos nos âmbitos pedagógico e socioafetivo para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, com dificuldades de aprendizagem e/ou com outras necessidades de natureza pedagógica e emocional, matriculados na rede municipal de ensino, de modo a possibilitar melhoria no desenvolvimento pessoal, educacional e social (FEIRA DE SANTANA, 2015). É importante considerar que tal centro passou por modificações internas, de ordem política e administrativa até se chegar o atual Centro Integrado de Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva, mudando inclusive, sua proposta de atuação. O centro oferece acompanhamento psicopedagógico, psicológico, de psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes da Rede Municipal de Educação com algum tipo de deficiência e/ou transtornos de aprendizagem.

Com base em torno do paradigma de inclusão, observa-se uma complexidade entre o que se propõe o paradigma através das ações previstas pelas políticas internacionais e nacionais à ação prática para atender ao paradigma, no que diz respeito tanto às macropolíticas, quanto as micropolíticas, sejam então, as responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos, sejam pelos planejamentos educacionais que buscam novos procedimentos pedagógicos para a educação inclusiva se estabelecer. Da mesma forma, é necessária uma ruptura com concepções de ensino e aprendizagem antigas, baseadas na homogeneidade e padronização. E, sobretudo, a consolidação de uma nova função pedagógica nos espaços educativos que tem sido exercida pelo professor que atua na sala de recursos multifuncionais.

Não obstante de tal discussão, este estudo é importante por apontar a necessidade de políticas educacionais que atendam a perspectiva inclusiva, tendo como ponto central de reflexão, as salas de recursos e seu funcionamento para fomentar o AEE enquanto proposta de inclusão escolar.

4.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados ERIC, mas não foram encontrados artigos que pudessem contribuir para a pesquisa, devido às especificidades da discussão de educação especial e inclusiva, considerando os descritores: <salas de recursos> e <ciclo de políticas>, como também, os termos em inglês: <resource rooms>e < policy cycle>. Contudo, no repositório de Teses e Dissertações da CAPES, a busca revelou muitas pesquisas na área de educação inc

lusiva e sobre o AEE, principalmente na perspectiva de atuação e intervenção do professor de AEE com os sujeitos com deficiência, porém, quando utilizados os descritores: <política> e <salas de recursos multifuncionais>; “ou” <ciclo de políticas e educação especial>; “ou” <ciclo de políticas> “e” <salas de recursos multifuncionais>, da mesma forma que quando utilizado o recorte temporal de 2010 a 2020, o quantitativo de produções diminuiu consideravelmente. Desta forma, foram encontrados 22 (vinte e dois) trabalhos, distribuídos entre 5 teses e 17 dissertações, considerados pertinentes sobre o tema proposto, porém, pelo aprofundamento do estudo foram utilizados 12 (doze) trabalhos que tratam especificamente da implantação da Salas de Recursos Multifuncionais enquanto política de educação inclusiva (conforme quadro 2).

Neste levantamento foram desconsideradas as pesquisas que tratavam sobre os tipos de deficiências especificamente, que abordavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que estudavam a implantação da PNEEPEI em estados ou municípios, pesquisas que discutiam formação de professor ou que destacaram a política de inclusão sem foco nas salas de recursos. Ou seja, o critério de escolha dos 10 artigos analisados deu-se, sobretudo, pelo demarcador de discutir a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Como salienta Gomes (2014), uma pesquisa bibliográfica, além de possibilitar um contato com significativo volume de informações, propicia mapear o que se produziu e investigou em determinado período, em determinada área. Esse olhar acurado e crítico sobre as pesquisas anteriores permitirá, por exemplo, novos direcionamentos e deliberações para futuras investigações. O posicionamento assumido por estes pesquisadores, no desejo de uma maior compreensão e de maior entendimento de como se estrutura e responde uma determinada rede de conhecimentos, evidencia também uma certa maturidade da área investigada.

Quadro 2: Síntese das Teses e Dissertações Recuperadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES selecionadas e em análise

AUTOR	TÍTULO	CATEGORIA	ANO
Andrade, Samira Fontes Carneiro de	A política de implementação das salas de recursos multifuncionais: perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Iporá/RN	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2014
Silveira, Bruna Nathaly	A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2015
Santos, Katia Silva.	A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL	2012

	recursos multifuncionais a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista/BA	DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE	
Nozu, Washington Cesar Shoiti	Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Lorianóp/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS,	2013
Jordao, Suelen Garay Figueiredo	Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	2013
Oliveira, Joao Max Conceicao de	O atendimento educacional especializado: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública estadual em Salvador	Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador	2013
Souza, Elizangela Vilela de Almeida	Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	Mestrado em EDUCAÇÃO – CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2013
Luna, Christiane Freitas.	Sala de recursos multifuncionais(SEM): uma política pública em ação no Sudoeste Baiano	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador	2015
Tibola, Carina Luisa Kurek.	Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: dos Aspectos Legais à Implementação do Atendimento	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	2014

	Educacional Especializado – AEE		
Milanesi, Josiane Beltrame.	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista	Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2012
Nunes, Roselene	Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Lrianópolis-SC	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	2014
Oliveira, Rosemeire da Silva	Implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais em Feira de Santana	Mestre em GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL Instituição de Ensino: Universidade Federal do Recôncavo Baiano	2020

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados levantados apontam que apenas doze produções realizadas nos últimos cinco anos abordam a relação entre SRM e a política de educação inclusiva, se aproximando, portanto, do nosso objeto de estudo e objetivos desta investigação. Isso reforça a justificativa acadêmica para realização de mais pesquisas nesta área, sobretudo, partindo da análise do ciclo de políticas, que dentre as 12 produções, somente 2 produções, intituladas de: *Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano*; e, *Implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais em Feira de Santana* fizeram essa relação. E essa última, especificamente no município de Feira de Santana- BA, porém com destaque na gestão escolar.

As produções acadêmicas aqui apresentadas tiveram em comum aporte teórico sobre inclusão, documentos oficiais (Constituição, Decretos, Leis, regimentos de seus municípios e estados) como também documentos orientadores do MEC acerca do AEE e das SRM. Nas pesquisas encontradas buscou-se destacar a relação entre macropolíticas e a implantação e funcionamento das salas de Recursos Multifuncionais. Vale ressaltar que

das 12 pesquisas levantadas, 4 concentram seus estudos no estado da Bahia: Salvador, Vitória da Conquista, Sudoeste baiano e Feira de Santana. As demais, se concentram mais na região do Sul e Sudeste.

Dando continuidade à análise das pesquisas encontradas a partir dos descritores adotados, quando realizada a leitura foi certificado de que, dos doze trabalhos encontrados, cinco apresentavam o AEE e o funcionamento das salas de recursos sob o olhar dos professores, e os sete outros trabalhos tratavam da implementação das salas partindo da análise de políticas e contexto político específico em que foram implementadas, sendo que a de Feira de Santana especificamente, partindo da análise da contribuição do gestor escolar neste contexto. Sendo assim, como já citado, somente duas desse quantitativo foram utilizadas com maior foco deste trabalho.

É importante observar que a produção científica apresentada por meio de teses, dissertações ou artigos relacionados à educação inclusiva é recente. Considerando a análise de Joslin (2012), as pesquisas que objetivavam compreender a inclusão só foram impulsionadas a partir do ano 2000, pois antes disso o paradigma dominante era o da integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

A Política de Educação Inclusiva neste momento, “[...] ainda era um desafio, tanto para a escola como para os pesquisadores.” (JOSLIN, 2012, p. 29). As produções acadêmicas desta área foram ampliadas após o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008), documento que demarcou uma mudança paradigmática sobre a educação especial e demandou estudos, em nível nacional, abordando sua compreensão, implantação e impasses. Da mesma forma que, a portaria nº13 de 2007, que fundamenta a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino regular rompe com a proposta do paradigma anterior, de integração.

Para contextualizar o surgimento das salas de recursos multifuncionais enquanto política pública de educação inclusiva através das influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política, alguns documentos foram analisados, como também documentos que atendam ao objetivo de identificar as contradições e aproximações entre a atuação prática dos profissionais das salas de recursos e as propostas sugeridas pelos formuladores da política (conforme quadro 3).

Quadro 3: Síntese dos documentos em análise

ANO	Nível	DOCUMENTO	ASSUNTO/OBJETIVO
1990	Global	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Define as novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, objetivando a universalização do acesso e equidade à educação, incluindo as pessoas com deficiência.
1994	Global	Declaração de Salamanca	Reafirma o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a urgência da garantia do direito à educação na perspectiva da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais.
1999	Global	Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Deficiência (Convenção de Guatemala)	Estabelece o compromisso de diversos países para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração na sociedade;
2008	Brasil	PNEE-EI	Aponta os marcos históricos normativos e faz um histórico da Educação Especial, apresenta os objetivos da PNEE-EI, identifica o público alvo da Educação Especial e as diretrizes da PNEEEI, de forma a apresentar as orientações para a organização dos sistemas educacionais na perspectiva inclusiva.
2009	Brasil	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2015	Brasil	LBI 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

2006	Feira de Santana	Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, de 26 de abril de 2006;	Lei específica que dispõe sobre a organização, funcionamento, fiscalização e segurança dos serviços públicos e de utilidade pública, dentre outros.
2016	Feira de Santana	LEI Nº 3651, de 16 de Dezembro de 2016.	Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana para o período de 2016 a 2026.
2019	Feira de Santana SEDUC	Proposta Curricular do Ensino Fundamental I Educação Especial: Diálogo em construção...	Documento que apresenta a proposta curricular concernente à inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os documentos representaram mais que uma possibilidade nessa pesquisa, pois caracterizam-se como fontes cruciais para o delineamento do objeto que se propõe a investigar, principalmente, por entender que a implantação das salas de recursos multifuncionais enquanto Programa do Governo Federal não surge sem as campos/arenas políticas, sociais e de forma neutra, mas também, destacar a sala de recursos como marco importante na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo, como ela se configurou e configura no município de Feira de Santana – Bahia.

Para Godoy (1995), o trabalho com documentos evidencia três aspectos que requerem atenção especial do pesquisador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Neste trabalho, a escolha se deu levando em conta o fato de ser documento escrito e que se constitui em contextos de influências internacionais, nacionais e locais que se ligam diretamente com o objeto pesquisado, como também, por acreditar que são os documentos mais importantes que demarcam a construção de um paradigma de inclusão educacional.

Assim, declarações internacionais, textos nacionais e municipais, de natureza pública ou restrita, como o caso da proposta curricular do município, foram acessados e passaram por uma análise aprofundada, minuciosa e crítica para constatar indícios importantes na contribuição do estudo em questão, sem perder de vista os embates políticos, governamentais e sociais em que foram produzidos.

Como técnica de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizado a entrevista, (APÊNDICE 1), por considerar um instrumento adequado ao tipo

de pesquisa qualitativa e pautado na ideia de que a entrevista, como técnica de coleta de dados, é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas em educação, por desempenhar papel importante nos estudos qualitativos, a mesma foi utilizada como instrumento nesta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ou seja, a entrevista se torna uma forma de entrar em contato com o sujeito da pesquisa, favorecendo o encontro/conversa o na busca de informa o (LAKATOS, 1993). Dependendo da perspicácia do entrevistador pode-se ainda perceber as emo es, e se estabelece um entrelaçamento das emo es (MATURAMA, 1993), o que pode favorecer na percep o de ocultamentos, inc modos e particularidades, como percebido em duas das entrevistas.

As entrevistas podem ser classificadas como: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas. Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, utilizando-se uma guia de entrevista elaborada a partir dos objetivos da pesquisa (APÊNDICE 1) como fonte de levantamento de dados. De acordo com Lüdke e André (1986) a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional   a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os participantes, ou seja, a entrevista semiestruturada.

Trivi os (2013, p.146) esclarece que as perguntas da entrevista semiestruturada não nascem *a priori*, “elas são resultados não só da teoria que alimenta a a o do investigador, mas também de toda a informa o que o mesmo já recolheu sobre o fenômeno social que interessa”. Assim, o uso da guia de entrevista permitiu não somente a realiza o de perguntas necessárias   pesquisa, mas também a relativiza o dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e possibilitando o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador. Ou seja, a entrevista semiestruturada pode permitir uma flexibilidade interessante ao pesquisador, dando a este a possibilidade de fazer mudanças necessárias a partir do exposto pelo sujeito, que busquem melhor esclarecimento ou aprofundar em alguns temas mais relevantes de forma que não se perca de vista o planejado previamente ou que não atenda os objetivos ligados a constru o do roteiro.

Neste estudo a entrevista foi importante pois possibilitou estar de frente com os diversos profissionais ligados a operacionaliza o da educa o inclusiva em Feira de

Santana, sobretudo, os que atuam diretamente nas questões referentes à implantação e funcionamento das SRM no município. Considera-se então, que as informações dadas nas entrevistas foram ricas para demarcar a sala de recursos multifuncionais no contexto da prática como proposta de educação inclusiva na cidade referente.

As entrevistas aconteceram com o contato prévio feito pelo aplicativo do *WhatsApp* e com agendamentos marcados para acontecer de forma presencial ou *online*, porém, todos na sua maioria, aconteceram de forma *online*, pela plataforma *GoogleMeet*. A autorização para participação da pesquisa e gravação da entrevista foi dada por todos no momento inicial da gravação, e em alguns casos, tivemos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 2), enviado por *email*, deixando-as ciente dos objetivos da pesquisa, do direito ao sigilo pessoal e da instituição em que atua e da possibilidade de desistência de colaboração em qualquer momento, mesmo após a concessão da entrevista.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como sujeitos colaboradores desta pesquisa foram selecionados 10 profissionais que atuaram e atuam diretamente com o setor que se debruça sobre a educação inclusiva no município de Feira de Santana, e mais especificamente com a Sala de Recursos Multifuncionais, dentre esses, 8 são professoras do AEE atualmente.

Para encontrar tais sujeitos e ter contato com alguns documentos, como o caso da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, dentre outros, houve a necessidade de uma imersão na Secretaria de Educação – SEDUC do município, principalmente em contato direto com alguns profissionais responsáveis pela área de Educação Inclusiva.

Para contribuir com este período inicial de surgimento das salas de recursos em Feira de Santana, participaram duas colaboradoras que fizeram parte da coordenação da Divisão de Ensino Especial, as quais estavam à frente da educação especial/inclusiva na época vigente à implantação. É importante destacar que essas duas colaboradoras, hoje atuam, em Salas de Recursos Multifuncionais, o que pôde contribuir de forma positiva ao objeto estudado a partir de falas ricas e contextualizadas pelas duas posições, coordenadoras da Divisão no período e professoras do AEE hoje em dia.

Podemos destacar também, que fizeram parte da pesquisa, duas responsáveis pelo Centro Integrado de Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva, que hoje trata sobre a

proposta de inclusão no município, e tem como uma das atribuições as Sala de Recursos Multifuncionais de Feira de Santana. E, as demais profissionais são professoras das salas de recursos a partir de 2019, com exceção de 1, a qual iniciou em 2009, logo no período inicial da implantação. É importante destacar então, que 3 profissionais contribuíram com a pesquisa com o olhar sobre a implantação das primeiras salas de recursos no município, 1 professora do AEE de uma dessas escolas e 2 professoras do AEE que atuavam, na época, na coordenação da Divisão de Ensino Especial.

Do total de 8 professoras das salas de recursos, ou seja, do AEE, 2 atuam em escolas de Zona Rural, o que implica em dados que nos revelam as realidades distintas de professoras que atuam na zona urbana.

Para garantir o sigilo e respeito a identidade dos sujeitos colaboradores¹² da pesquisa, as profissionais serão identificadas no decorrer da escrita, organizadas pelos cargos que ocupam, como consta no quadro abaixo:

Quadro 4: Relação Professores Colaboradores da Pesquisa

Professoras do AEE	Ex-coordenadoras e Professoras do AEE	Profissionais do Centro de Inclusão
PAEE1	ECPAEE1	PCI1
PAEE2	ECPAEE2	PCI2
PAEE3		
PAEE4		
PAEE5		
PAEE6		

No que diz respeito à formação das profissionais, todas são graduadas do curso de Licenciatura em Pedagogia, contendo entre elas 3 mestres e do quantitativo geral 8 especialistas em alguma área de educação, como psicopedagogia, neuropsicologia e AEE. Todas as profissionais são concursadas do município como professoras da rede e as que assumem a sala de recursos foram direcionadas pela secretaria ou já faziam parte da escola e assumiram esse cargo, devido à necessidade e formação específica.

¹² Nesta pesquisa, os sujeitos serão chamados de colaboradores devido às suas outras atribuições para além do professorado.

É importante considerar que a descontinuidade administrativa é fator preponderante na educação do município e a rotatividade de secretários é algo revelador. Somente no ano de 2020, na pandemia, Feira de Santana registrou a passagem de 05 secretários, sem contar os que antecederam a pandemia. E mesmo diante dessa rotatividade, considerou-se para este trabalho em relação as profissionais que assumiram em função de chefia, as que atuavam no período de implantação das salas de Recursos Multifuncionais, entre os anos de 2008 e 2010, como também, as que estão atuando no período vigente ao trabalho, entre os anos de 2022 e 2023. Neste mesmo intuito, destaca-se que as profissionais participantes da pesquisa foram selecionadas pelos critérios de ter experienciado a implantação das primeiras Salas de Recursos Multifuncionais em Feira de Santana, seja como coordenação ou como professora de AEE; o segundo critério foi professoras do AEE que adentraram no período próximo a pandemia e, por fim, no que diz respeito as profissionais atuantes do Centro, por se fazerem atualmente, partícipes da gestão do setor responsável pela inclusão no município. Todos esses sujeitos foram selecionados a partir sobretudo, da imersão no *locus* da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Se faz importante apresentar ao leitor, um pouco sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa, no que diz respeito ao tempo de experiência, a organização e estrutura para a realização do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No que tange o tempo de experiência das professoras de AEE na sala de recursos há variação de 4 a 15 anos, todas com exceção de uma, já assumiram outros cargos, como professor regular, coordenação e duas delas, a de coordenação do setor de inclusão anterior.

Sobre o AEE, as professoras apresentaram o seguinte quantitativo de estudantes atendidos no ano vigente de 2023:

Gráfico 1: Estudantes atendidos pelo AEE



Fonte: Dados da pesquisa

Todas as professoras atuam com a carga horária de 40h, inclusive como exigência do município, exceto as colaboradoras CPAEE1 e PAEE3, que atuam com a carga horária de 20h, dividindo o quantitativo de 30 e 50 estudantes, respectivamente, com outras professoras do AEE, o que foi permitido pela secretaria.

Sobre os segmentos atendidos pelo AEE, destaca-se a atuação das colaboradoras PAEE3 que oferecem o serviço aos estudantes de educação infantil ao fundamental II, e da PAEE1 que desenvolve o atendimento com estudantes de fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos – EJA. As restantes colaboradoras atendem especificamente ao ensino fundamental I. As professoras que atuam nas escolas de zona rural são as colaboradoras PAEE5 e CPAAE2, sendo que esta última é uma escola de comunidade quilombola. É válido destacar que a colaboradora CPAAE2 ressaltou que desenvolve muito trabalho coletivo nos atendimentos, o que contribui para atender a demanda apresentada.

Todas as colaboradas, de forma unânime, sinalizaram que o maior público atendido são os estudantes com Deficiência Intelectual e TEA, dentre outras especificidades. Como também, o quantitativo apresentado de estudantes atendidos só diz respeito aos matriculados na escola referente, visto que elas poderiam atender outros estudantes de escolas circunvizinhas, mas não o fazem devido à baixa procura e a demanda vigente.

Sobre as trajetórias das colaboradoras nas salas de recursos, destaca-se a professora a PAEE3 e PAEE6 que já faziam parte da equipe pedagógica da escola e precisaram buscar a formação na área para atuarem como professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE e diante da demanda crescente do público alvo da educação especial, passaram a assumir tal função. Já a colaboradora PAEE1, atuava em outra escola, na sala de recursos, com outra colega, porém, devido a redução do quantitativo dos estudantes de inclusão, ela precisou ser remanejada para atual escola, sendo que estava com a sala de recursos fechada a quase 2 anos, devido a saída da antiga professora do AEE. E, a colaboradora CPAAE2 iniciou na sala de recursos da escola em 2017, porém, em seguida, precisou se afastar por conta dos estudos do mestrado, retornando para a sala em 2020, a qual neste período também ficou fechada.

Esses dados são importantes para validar que não é somente a demanda, a disponibilização de verbas e organização da infraestrutura que fazem a Sala de Recursos Multifuncionais funcionar, mas, sobretudo, a presença de um profissional habilitado para desenvolver o trabalho do AEE. E nos faz refletir *por que tais escolas mantiveram as salas fechadas por tanto tempo? Falta de profissional? Falta de política de distribuição e organização desses profissionais?* Até porque sabe-se que não foi por falta de demanda, confirmado, inclusive, nas falas das professoras.

Percebe-se, portanto, que as professoras colaboradoras da pesquisa, são sujeitos de grande relevância para alcançar o objetivo de analisar as políticas educacionais

inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), principalmente, sobre o contexto da prática, o qual de fato nos revela as realidades distintas, as problemáticas emergentes dos diversos contextos e como a política está sendo efetivada partindo desses lugares.

Dessa forma, essa pesquisa necessitou de uma imersão nas políticas inclusivas mencionadas anteriormente, tanto a nível macro, quanto micro, a fim de contextualizar o surgimento das SRM enquanto política pública de educação inclusiva a partir da influência das políticas educacionais brasileiras; como também, identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das salas de recursos multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva, principalmente para se chegar ao *lócus* da pesquisa, as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana – BA, sem perder de vista a reflexão e criticidade diante de tal política.

Além disso, se fez necessário um contato direto com tais sujeitos colaboradores da pesquisa, principalmente na intenção de descrever as dificuldades e possibilidades no contexto da prática por professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana – BA para atender a proposta de educação inclusiva.

Diante disso, os dados levantados a partir da pesquisa documental e das respostas das entrevistas foram analisados através da perspectiva metodológica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo se configura como uma técnica de codificação e se justifica pela tentativa exploratória de ampliar a descoberta dos conteúdos aparentes ou de confirmar as hipóteses ou pressupostos levantados previamente. (BARDIN, 1978)

Esta análise pode ser compreendida por três etapas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). Dessa forma, —as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p.65). Segundo esses autores, a categorização é

uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p.67)

Na pesquisa qualitativa as categorias poderão emergir ao longo do estudo, ou seja, poderão ir se delineando na medida em que a investigação avança. Porém, nesta pesquisa

as categorias foram definidas *a priori*, embora buscando, permanentemente, relacioná-las aos dados coletados, atendendo aos critérios da validade, pertinência, exclusividade, objetividade, consistência e fidedignidade da coleta de dados. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989). Assim, as categorias apresentadas a seguir foram organizadas através das relações estabelecidas entre os contextos do Ciclo de Políticas, a fim de analisar através dos instrumentos e técnicas utilizadas aos dados coletados de forma crítica e contextualizada.

De acordo com Bardin (1979 apud MINAYO, 1999, p. 59), existem três passos para o desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa: a pré-análise, que consiste na organização do material; a exploração do material, no qual os dados obtidos serão submetidos a um estudo mais aprofundado, juntamente com o referencial teórico, logo após a classificação do material; e, por fim, a fase de tratamento dos resultados, em que é feita uma análise crítica para obtenção das relações existentes.

Nesta investigação, foram escolhidas de forma minuciosa as políticas a serem analisadas, tanto a nível macro, quanto micro, considerando sobretudo, o contexto em que elas surgem e a importância de cada uma delas para o movimento de inclusão. Como também, as falas das profissionais foram analisadas de forma fidedigna e contextualizadas como os textos e contextos das políticas.

Tal análise resultou nos seguintes capítulos: Contextos de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas; e, Uma análise de influências e de práticas em/nas Salas de Recursos Multifuncionais no município da Feira de Santana-BA, organizados pelos tópicos a considerar abaixo.

Contextos de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas que visa apresentar as influências das/nas produções de políticas educacionais inclusivas que revela e analisa as políticas, a nível internacional, que tiveram destaque a partir da década de 1990, com o movimento político e social, sobre a eminência do paradigma de inclusão e como o Brasil foi se estabelecendo como país proveniente de tal paradigma;

Contextos nacionais de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas, aponta e contextualiza como as influências dos organismos internacionais desencadearam as políticas inclusivas do Brasil, da mesma forma que relacionando o ciclo de tais políticas ao governo vigente.

E, por fim, o tópico chamado de **Contextos locais de produção e de influências das/nas políticas educacionais inclusivas de Feira de Santana**, que analisa o surgimento das salas de recursos multifuncionais, como recorte das políticas inclusivas do município,

contextualizando ao período inicial de implantação das primeiras salas com seu universo atual.

- Uma análise de influências e de práticas em/nas salas de recursos multifuncionais no município da Feira de Santana-BA:

Panorama da educação especial na perspectiva inclusiva em Feira de Santana – BA apresenta uma discussão ampla e geral sobre a transição da Divisão de Ensino Especial para o Centro de Inclusão, contextualizando sobretudo, as ações formativas e políticas que implicaram e implicam na realidade do número das salas de recursos multifuncionais do município no contexto atual e estudantes PAEE matriculados e atendidos.

Da implantação à atuação das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana-BA visou discutir as possibilidades e desafios lançados no percurso vivido do município diante da proposta de garantir as salas de recursos como política de inclusão.

As Salas de Recursos Multifuncionais a partir da interpretação das colaboradoras teve como intuito abordar as possibilidades e desafios frente a atuação das salas de recursos pelas professoras do AEE.

E, por fim, a **Recriação da política das salas de recursos e AEE durante o ensino remoto** que surge no intuito de perceber as reinterpretações feitas pelas professoras da sala de recursos diante da pandemia, visto que a pesquisa emerge em meio a tal contexto.

5.1 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E DE INFLUÊNCIAS MUNDIAIS DAS/NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Considerando que a proposta da presente pesquisa foi analisar o desenvolvimento das políticas educacionais no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais, entende-se a necessidade de evidenciar as influências que as salas de recursos multifuncionais receberam, no âmbito local, tanto no que concerne aos movimentos internacionais quanto nacionais, para a elaboração do discurso, dos textos políticos e do ordenamento jurídico em prol do processo de inclusão escolar. Por considerar, inclusive, que tais documentos são constituídos por discursos políticos que, de

alguma forma, chegam nas escolas. Dessa forma, esta sessão pretende abordar o contexto de influência que, como afirma Mainardes (2007, p. 29) “[...] é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Assim, serão abordadas as influências internacionais que impulsionam a agenda global de produções de políticas educacionais inclusivas, sem desvincular o seu papel de significação nos processos de implementação de ações educacionais, mas especificamente a sala de recursos multifuncionais, conteúdos e mecanismos envolvidos em sua difusão.

Cabe destacar que as influências internacionais aqui analisadas não esgotaram a enorme quantidade de outros movimentos que interferiram na definição dos textos políticos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito nacional, tratando-se de um recorte intencional que envolve a última década do século XX e a primeira década do século XXI, período de efervescência das reformas educacionais no Brasil. Como também, serão levados em consideração alguns elementos que constituem tais documentos como os discursos específicos que dão vida aos pensamentos de natureza política e à sustentação dos mesmos nos conceitos que veiculam (SHIROMA et al., 2005).

O processo de globalização contribuiu, principalmente no século XX, para o rompimento de barreiras econômicas e imigratórias entre países, aprofundando, as relações estabelecidas entre estes de forma econômica, social, cultural e política. A partir deste processo, passou-se a existir uma união do mercado mundial e desaparecimento das fronteiras comerciais, como também, os fóruns e organizações internacionais se transformaram no palco privilegiado das decisões políticas e econômicas do mundo, de forma geral. Tais organizações vão atuar diretamente na elaboração e regulação de normas, suscitar acordos entre países, buscar atender determinados objetivos, entre outras funções.

As organizações internacionais podem ser definidas como associações voluntárias de Estados estabelecidas por acordo internacional, “dotadas de órgãos permanentes, próprios e independentes, encarregados de gerir interesses coletivos e capazes de expressar uma vontade juridicamente distinta de seus membros” (SEITENFUS, 1997, p. 26-27). Podemos citar, enquanto organizações internacionais que influenciaram e influenciam diretamente na esfera educacional, a Organização das Nações Unidas – ONU, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outras.

Pode -se afirmar que as organizações internacionais se constituem como importantes atores nos processos de difusão das políticas públicas, utilizando-se de diversos meios para que outros atores envolvidos possam adotar as práticas recomendadas, bem como fiscalizar a concretude das mesmas. É inegável dizer que tais organizações contribuíram para o surgimento de um conjunto de mudanças que implicou numa nova concepção sobre o papel do Estado e sobre a influência econômica em todas as áreas, sobretudo, na educação. O que fortaleceu a necessidade de buscar uma educação de qualidade com base nas exigências mercantis e do capital, surgindo então, a concepção de educação a serviço do capital, porém, velada pela perspectiva de erradicação da pobreza e das desigualdades sociais.

Nessa direção, Dale (2001) chama atenção para a “agenda globalmente estruturada para a educação” um projeto educacional comum apoiado em um discurso uniforme, para ser implementado em diferentes regiões do mundo, o qual produz resultados diferentes em países distintos mediados pela divisão internacional do trabalho. Pensar as políticas educacionais por esse prisma, nos possibilita compreender que as mesmas favorecem um discurso hegemônico e atendem aos interesses de grupos determinados.

Então, a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, “pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a Educação Básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século”, como afirma Baptista et al (2015, p.15). O que influenciou, por sua vez, a educação de sujeitos com deficiência também ser foco de tais debates.

No início dos anos 1990, a Conferência Mundial de Educação, liderada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), em Jomtien (Tailândia), reuniu o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF e o Banco Mundial e teve como marco dessa conferência, a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Esta conferência reuniu 150 países num objetivo em comum: a reformulação da educação para atender às demandas da “sociedade do conhecimento”, o que resultou em uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob a responsabilidade de Jacques Delors, na elaboração do seu documento oficial. Esse documento incluiu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, foram traçadas metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes em busca de uma educação de qualidade. Por

consequente, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Sobre os sujeitos com deficiência e outras necessidades educacionais, o documento faz alusão somente em seu artigo 3º quando aponta que,

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências¹³ requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Como também determina, nos seus objetivos e metas específicas, enquanto categoria de prioridade, dentre outros, esses mesmos sujeitos. Apesar de não existir um direcionamento mais específico quando se apresenta a particularidade da deficiência, o documento em todo o seu texto, apresenta a necessidade de universalizar a educação e promover a equidade, baseado na atenção à aprendizagem de que promova o desenvolvimento dos sujeitos e de superação aos obstáculos que impeçam a participação ativa dos mesmos.

A pauta da educação inclusiva não era o foco da Conferência, mas considerando que o tipo de discurso do documento é carregado de ideologia a qual defende uma educação como mola propulsora da erradicação dos problemas sociais, e ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de os países periféricos unirem-se em nome de uma educação para todos a fim de se alcançar um desenvolvimento econômico possível de resolver tais mazelas sociais, então, entende-se que há um panorama para a influência da perspectiva inclusiva da educação. Entretanto, afirma Fonseca (2003, p. 18) que, os critérios do Banco Mundial, um dos organismos internacionais para

a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamentos, constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse seguimento populacional. É preciso considerar que, embora a retórica seja continuamente proclamada na mídia, a verdadeira ideologia dos acordos é ocultada do público em geral. [...]

¹³ Nesse período, o termo portadores ainda era aceito e visto nos documentos legais, porém, a partir do movimento do paradigma de inclusão, tais nomenclaturas passaram por muitas críticas e sofreram mudanças, tais como: excepcionais, especiais, necessidades educacionais especiais, deficiência, etc. Atualmente, é considerado os termos PcD (pessoas com deficiência) e/ou necessidade educacionais especiais, usado de forma mais abrangente.

Como a exemplo da concessão de créditos, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas, nas quais uma tendência pode ser destaca que é a vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco; neste sentido, a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Dessa forma, o documento aponta para se pensar sobre os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais enquanto sujeitos de direitos, e por conseguinte, direito a educação, porém, de acordo a essa tendência apresentada, o ideário de uma “educação para todos” e suas implicações para garantir o acesso a direitos e a bens sociais deve ser avaliado cuidadosamente, pois, sob a camuflagem de assegurar direitos universais, podem esconder-se ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização, como aponta FONSECA (2003). Contudo, resultante deste acordo firmado, a educação brasileira sofreu várias reformas, que deram origem a uma enormidade de atos legais, de documentos construídos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, desenhando as reformas que impactaram e impactam no sistema educacional brasileiro.

Pensando ainda no cenário internacional, quatro anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o intuito de ampliar a discussão realizada em tal Conferência, a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha, em 1994, ofereceu um ordenamento de ações que preconizaram os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe a educação inclusiva como a possibilidade de reforçar a ideia de “educação para todos”, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. No entender de Bueno (2006), o texto parece desconsiderar que, antes da década de 90, esses alunos já estavam presentes nas instituições de ensino, principalmente nas instituições privadas.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) assume que “[...] às políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16). Pode-se perceber no trecho que se reconhece “a necessidade e urgência do

providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.” (BRASIL, 1997)¹⁴.

A Declaração de Salamanca apresenta no seu documento em defesa da inclusão, orientações para a ação em nível nacional, no que diz respeito a política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; e, requerimentos relativos a recursos. Além de apresentar também, orientações para ações em níveis regionais e internacionais, defendendo que a “cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas”.

A Declaração de Salamanca demanda aos governos partícipes deste momento, dentre outras atribuições, que atribuam “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, como também, “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares”, o que implicou e corroborou diretamente na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas no Brasil, na perspectiva da inclusão educacional.

A Declaração de Salamanca também contribuiu para rever as mudanças necessárias no que tange a Educação Especial e as escolas especiais para o que se propõe a Educação Inclusiva. Apontou que as escolas especiais “podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares.” Defendendo que as escolas especiais podem contribuir com a proposta de educação inclusiva, no que diz respeito a profissionalização e capacitação dos profissionais que já atuam em tais escolas, principalmente na condução com os estudantes que apresentam deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, como destaca no trecho a seguir, “investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais”. Reafirma Noronha (2016, p.33), ao dizer:

Para que a visão estreita e excludente da educação especial fosse transformada, foram necessárias inúmeras mobilizações sociais que apontavam para a

¹⁴ A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca é disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997, período no qual o contexto político do país caracterizava-se como democrático, em que grupos sociais começam a ter força.

necessidade de políticas mais inclusivas como forma de garantir o convívio e desenvolvimento plenos para as pessoas com/ou sem algum tipo de deficiência.

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

Entretanto, a Declaração de Salamanca reforça este paradigma de educação inclusiva e desconstrói aquela ideia de uma educação especial para os diferentes. Noronha (2016) ainda reforça que a exigência da matrícula obrigatória na escola regular e não nas escolas ou salas especiais, o que não se tinha anteriormente, contribuiu para romper com a perspectiva da Educação Especial, ou seja, “deslocou a ideia de uma educação especial para os diferentes para uma educação inclusiva, para todos.” (p.33).

É importante destacar que já se existia um movimento de inserção dos sujeitos com deficiência e necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, entretanto, os

sistemas do modo pelo qual se encontravam estruturados historicamente, não apresentavam condições para a efetivação de tais princípios inclusivos e também procuraram 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).

Por isso, o paradigma de inclusão buscou romper o olhar diante desses sujeitos, como também, o que deveria se propor enquanto escola para atender às suas reais necessidades. Da mesma forma que a partir de tais movimentos, o olhar sobre a deficiência em si, se reconfigurou e se modificou, entendendo que além de respeito as diferenças, é necessário um combate a qualquer tipo de discriminação nessa perspectiva. Como afirma a própria Declaração de Salamanca ao apontar que,

as escolas regulares, com essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1995).

Fruto disso, pode-se destacar também, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida em 1999, conhecida como Convenção de Guatemala, que afirma que

as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001 e teve como importância para a educação, a exigência de uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação, como também, passou a orientar procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade.

A Convenção de Guatemala trouxe também uma definição sobre deficiência, ao dizer que significa “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (BRASIL, 2001). Conceito este que comunga com as ideias apresentadas por Diniz (2001), quando a autora discute a necessidade de olhar para a deficiência para além das questões biológicas, mas sobretudo, pelas questões sociais que interferem diretamente na vida dos sujeitos que a apresentam.

Não se trata de encaixar a pessoa com deficiência por motivos outros, mas sim, possibilitar condições de acesso, acessibilidade¹⁵ e aprendizagem desta pessoa entendendo sobretudo, que “a diferença é “normal”, não é deficiente”, como afirma Gomes et al (2012, p.26). O mesmo autor, avança ao dizer que,

a sociedade é formada por identidades plurais, particularidades, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que assentam o pressuposto que todos somos iguais, que homogeneizam o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças.

Por isso, romper com as ideias que promulgam as limitações biológicas da deficiência é perceber que as barreiras estruturais, sociais, políticas, educacionais e atitudinais são as maiores limitações atribuídas ao sujeito com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Para tanto, é importante que se tenham políticas educacionais que favoreçam tais rompimentos e que garantam os direitos dos sujeitos com deficiência e/ou com necessidades. A Convenção de Guatemala também prevê que os

¹⁵ A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Estados “deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2001). Nesse caso, percebe-se que os documentos são estruturados de modo a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir as mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferentes entre si. Dessa forma, se faz importante analisar as políticas educacionais brasileiras que surgiram neste contexto político e social, principalmente, considerando as influências destes três movimentos destacados a nível global.

5.2 CONTEXTOS NACIONAIS DE PRODUÇÃO E DE INFLUÊNCIAS DAS/NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Como mencionado no tópico acima, mais precisamente nos anos de 1990, o mundo foi marcado por vários movimentos sociais, políticos e econômicos que influenciaram a uma nova constituição social e conseqüentemente na esfera educacional, não somente a nível de mudança de paradigma sobre a educação especial, mas, principalmente diante de toda a educação no Brasil. As escolas, neste período, passaram por reformas educacionais no que diz respeito a questões administrativas, de planejamento e de gestão do ensino público brasileiro, com vistas a atender as exigências da atuação de organizações internacionais na educação dos países emergentes.

As organizações internacionais tiveram papel central na constituição de um novo panorama educacional que se instalou a partir do período mencionado, muitas vezes, de forma arbitrária e contrariando as orientações dos educadores e suas entidades, o que influenciou direta ou indiretamente, na elaboração de Pareceres, Resoluções, Decretos e novas legislações que compuseram este novo cenário de políticas de educação no Brasil, por meio de um processo de reforma não anunciada, mas, efetivamente, implementada.

Sobre essas reformas, comenta Libâneo (2003, p.163) que,

o pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de melo, que assumiu a presidência da república e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente.

Percebe-se então que, estes novos centros de poderes, fixados pelos organismos internacionais, influenciaram e estão presentes para além dos investimentos e recursos

aplicados, sobretudo, na esfera educacional, com a influência de um ritmo e estrutura da sociedade capitalista a qual está inserida, considerada em um processo de mundialização. A política educacional no Brasil, nos últimos anos, está apoiada em discursos inclusivos, na esteira das conferências internacionais mencionadas anteriormente, que visaram à proposição de universalização da Educação Básica nos países em desenvolvimento e a inclusão escolar esteve como base para tais políticas educacionais enquanto matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social e apresenta consequências políticas e teóricas.

No que tange a documentos considerados importantes para tal reforma educacional, sobretudo, por impactar diretamente na proposta do paradigma inclusivo no contexto brasileiro, vamos destacar os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – PNEE-PEI, de 2008; Convenção Internacional¹⁶ sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil em 2009; como também, a mais atual dentre elas, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, de 2015. Neste processo de análise, se torna importante correlacionar tais políticas com as atuações governamentais transitórias deste período, que impactaram diretamente na produção e implementação das mesmas, principalmente por entender que a cada governo, o papel do Estado diante do que se propõe para as necessidades sociais pode ser modificado.

Antes de se aprofundar em tais análises, destaca-se mais uma vez, que o Decreto 10. 502/20, revogado no atual governo, do presidente Lula, apresentava em sua produção de texto, um retrocesso para a educação inclusiva, principalmente pela não obrigatoriedade da matrícula de sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular, como também, o retorno da oferta das escolas e/ou salas especiais para atender tal público, dentre outros pontos apresentados na escrita do decreto.

Ao comentar a implantação do paradigma da integração no Brasil, Prieto (2006, p. 39-40) chama a atenção para as críticas lançadas a ele:

Essas críticas muitas vezes não evidenciavam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do

¹⁶ Esta Convenção foi assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, e estabeleceu como referência às políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência. Porém, foi aprovada, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e entrou em vigor pelo decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.

aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios da transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambiente exclusivo de educação especial por um tempo determinado. O que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento.

É importante destacar que a partir da segunda metade da década de 1990, com a eleição de um novo governo, tendo como presidente eleito Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁷, foram acentuadas várias modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado, as quais influenciaram no contexto educacional brasileiro.

No contexto educacional, apresentou consequentes alterações no que diz respeito à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento, visando cada vez mais à desobrigação do Estado nesse âmbito; a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca da reforma na educação desse governo, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio de transferência de ações e processo de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009). A Educação Especial, por sua vez, estava longe de ser tratada como prioridade na gestão FHC. O plano de governo “Mãos à Obra, Brasil” destinou uma seção específica às pessoas com deficiência. Estavam dispostos ali como objetivos do futuro governo, entre outras coisas, o desenvolvimento de programas de prevenção, a agilização da concessão do benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência e o investimento em acessibilidade, medidas que não implicariam em transformações no sistema educacional, de modo a assegurar o acesso e a permanência desse público nas instituições de ensino. (PADILHA, 2016)

A ausência da Educação Especial no plano de governo não impediu que FHC e sua equipe intervissem, sobremaneira, na modalidade durante o primeiro mandato. Foi o que se observou a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases e das implementações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e da Política Nacional de Educação Especial (1994). Desse modo, o governo FHC sinalizou seu compromisso com a manutenção do paradigma da integração, entretanto, paralelamente às

¹⁷ FHC governou durante dois mandatos nos períodos de 1995-1998/ 1999-2002 e promoveu importante reforma do Estado brasileiro no que diz respeito à sua racionalização e modernização, atendendo às propostas neoliberais de Estado.

escolas comuns, foram preservados os serviços educacionais segregados, mantidos tanto pelo Poder Público quanto pela iniciativa privada, voltados ao atendimento específico de cada deficiência, o que veio a enfraquecer o movimento social pró-inclusão, pois “recrudescer a disputa entre os grupos de pessoas com diferentes tipos de deficiência pela legitimação de variados projetos educacionais” (PADILHA, 2016, p. 94).

A LDB 9394/96, promulgada no seu governo, reservou uma seção específica à Educação Especial, o que, por si só, já significava importante conquista, embora seu conteúdo fosse repleto de contradições, prejudiciais à construção de um sistema educacional inclusivo. A exemplo disso, pode-se salientar no seu artigo 3º, inciso I, mesmo estabelecendo que o ensino deveria ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), previa-se, ainda, a oferta da Educação Especial, “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996)”, ou seja, o termo “preferencialmente” dava abertura ao não cumprimento do artigo, pois “quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”. (Padilha, 2016, p.36)

Outro exemplo que pode ser destacado é no parágrafo 1º do artigo 58 da LDB, que afirma a possibilidade de disposição de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Já o parágrafo 2º determina a promoção do atendimento educacional em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). As duas disposições colocam em xeque a possibilidade de inclusão do alunado nas escolas comuns, principalmente por partir do pressuposto de que incluir é, sobretudo, possibilitar condições que abranjam a todos os sujeitos, mesmo diante de suas especificidades.

O governo Fernando Henrique Cardoso, no decorrer do primeiro mandato, apostou na manutenção da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial. Em razão disso, foram desenvolvidas ações voltadas à remoção de barreiras arquitetônicas, qualificação profissional e reabilitação de pessoas com deficiência. Já em seu segundo mandato, sua atuação foi direcionada para a municipalização dos serviços de Educação Especial, a criação dos programas “Desenvolvimento da Educação Especial”, “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência” e a manutenção do programa “Cidade para Todos”, a

constituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)¹⁸, a sanção da Lei nº 10.098, de 10 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre a acessibilidade, e a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE¹⁹) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001. (PADILHA, 2016).

Padilha (2017, p. 204), destaca que no governo de FHC percebe-se que

o princípio da integração, que respaldou, durante décadas, a existência de instituições especializadas e classes especiais destinadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, continuou a pautar a política de Educação Especial. Isso não impediu que o governo avançasse em alguns pontos na construção de um sistema educacional inclusivo. Foram lançados programas de acessibilidade, a criação do CONADE veio a assegurar espaço às pessoas com deficiência no processo de elaboração das políticas públicas e a Educação Especial foi incorporada aos programas de assistência educacional, igualando os alunos da modalidade aos da educação comum na concessão desses auxílios.

Considera-se então, que apesar de não ter sido uma área prioritária na agenda governamental de FHC, a Educação Especial foi alvo de um amplo conjunto de ações, sobretudo no campo legal, contudo, essas realizações, pautadas no princípio da integração, não modificaram a lógica de funcionamento do sistema educacional. Começou a se perceber um movimento de menções a nível de educação inclusiva, nos anos de 2001, já próximo ao final do mandato de FHC, quando o MEC em prol de atender aos princípios da Convenção de Guatemala, lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e mesmo considerando que atualmente não está mais em vigor, tal documento foi demarcador para reconhecer que o “diferente” havia sido colocado à margem da educação durante muito tempo, fazendo com que os alunos com deficiência, especialmente, fossem atendidos separadamente ou simplesmente excluídos do processo educativo, “com base em padrões de normalidade”, afirmou que, “no horizonte da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 05) era necessário

¹⁸ Sua criação, em 2002, no âmbito do Ministério da Justiça, foi uma ação de suma importância, pois tal conselho, composto tanto de membros do governo quanto de representantes de entidades da sociedade civil organizada, se voltou ao “planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para os portadores de deficiência” (CARDOSO, 2000, p. 112). Assim sendo, o novo órgão atenderia, finalmente, aos reclamos dos movimentos sociais de pessoas com deficiência que, ao menos desde os anos 1970, lutavam pela conquista do direito de participação nos processos de elaboração de políticas públicas a elas destinadas.

¹⁹ Foi, possivelmente, a mais importante realização do segundo governo FHC, pois se tratava de um documento definidor das diretrizes e ações que deveriam ser encampadas pelo aparelho estatal no campo educacional num período de dez anos, independente do governo vigente.

mudar a maneira de enxergar esses indivíduos. Ou seja, ao invés de “vê-los como a “origem de um problema”, exigindo o “ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, colocava-se para os sistemas de ensino e as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”, como afirma Padilha (2017, p.203).

Padilha ainda corrobora ao dizer que,

o governo, embora intervisse no campo legal, não lançou as bases para a elaboração de uma política educacional que viabilizasse as necessárias transformações no sistema com vistas a torná-lo inclusivo. A LDB e o PNE, mesmo concedendo um novo espaço institucional à Educação Especial, reafirmaram antigas concepções de integração em disposições genéricas e por vezes contraditórias. A Política Nacional de Educação Especial foi implementada, assim como a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que foi, inclusive, reformulada e ampliada. Nem mesmo a mudança de discurso do ministro e a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, já no apagar das luzes do mandato, modificariam o paradigma vigente. (2017, p.203)

Ou seja, o Estado brasileiro continuaria a promover a exclusão de milhares de pessoas com deficiência do sistema educacional comum, atendendo apenas os que fossem considerados “capazes” de se integrar, o que se propõe o modelo de integração visto em seu mandato.

Findado o mandato de FHC, o governo Lula²⁰ vem com mudanças e propostas significativas a nível não somente de inclusão social, mas também, implementando políticas de reconhecimento, “encaminhadas pelos movimentos —feministas, étnicos, dos sujeitos com deficiência, cujo emblema teria sido a educação para todos com equidade social” (Oliveira, 2011, p. 32), através das ações desenvolvidas pelo MEC.

Para se entender melhor, a avaliação de políticas de um determinado governo, neste caso, o governo Lula, é importante fazer menção a concepção de Estado, como aquele que prover os direitos garantidos de uma sociedade através de suas organizações, como também, apontar possíveis relações e diferenças entre Estado e governo. A autora Hofling (2001, p.30) apresenta que, o Estado pode ser percebido como “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um

²⁰ Luiz Inácio Lula da Silva chegou à Presidência da República em 2002 após três tentativas frustradas (1989, 1994 e 1998), governando pelo Partido dos Trabalhadores (PT), reeleito no ano de 2016. No ano de 2010, conseguiu eleger a primeira presidenta mulher Dilma Rousseff, a qual se reelegeu no ano de 2014, sofrendo o golpe no decorrer do seu segundo mandato. Lula retorna à presidência, após ganhar a eleição do ano de 2022 contra o anterior presidente, Jair Bolsonaro.

bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. E ainda considera que o governo seja como,

conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (2001, p.30)

Partindo disso, percebe-se que as políticas públicas desenvolvidas por um governo representam, na prática, a concepção e ação do Estado adotado pelo mesmo. Ou seja, as políticas públicas são entendidas para Hofling (2001), como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Nesse sentido, é importante destacar que no Governo Lula, rompe-se desde seu primeiro mandato, com a perspectiva de integração, principalmente pelo espaço diferenciado que se colocou a educação especial na perspectiva inclusiva.

Destaca-se, para além de outras ações, o lançamento feito pelo MEC, do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade²¹, no primeiro ano de seu mandato, o qual teve como objetivo formar gestores e educadores para a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade. Neste programa, já se adotava uma concepção de educação inclusiva, buscando garantir que todos tivessem direito à educação. O programa foi desenvolvido mediante seminários nacionais e cursos regionais, que desenvolviam um amplo conjunto de temáticas, 94.695 profissionais da educação de 5.564 municípios foram atendidos pelo programa entre 2003 e 2007. (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Mesmo diante das ações importantes desenvolvidas no primeiro ano de governo Lula no que tange a proposta de educação inclusiva, Silva considera que

foram escassos os recursos destinados à área durante seu primeiro mandato, devido, sobretudo, à restrição orçamentária imposta pela política econômica. Isso não impediu que o MEC implantasse 626 Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE; distribísse kits pedagógicos aos alunos com deficiência visual e livros adaptados ao Braille e à LIBRAS; estruturasse 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e 30 Centros de Formação de Professores e Atendimento aos Alunos com Surdez (CAS); e instalasse 1,1 mil laboratórios de informática em escolas públicas através do Programa Nacional de Informática na Educação Especial. (2007, p.47)

²¹ A cidade de Feira de Santana – BA, foi convidada a fazer parte do programa como município – pólo de tal programa.

No governo Lula, as escolas e ou classes especiais foram perdendo sua efetividade e exigindo cada vez mais que os sistemas educacionais garantissem o atendimento a sujeitos com deficiência, dentro de uma concepção inclusiva. Percebeu-se também, que o movimento de inclusão destes sujeitos não se deu somente na esfera educacional, mas abrangeu-se no que diz respeito a sua participação social e a outras políticas, principalmente de proteção socioassistencial, as quais apesar de consideradas importantes, não serão mencionadas neste texto. No segundo mandato de Lula, com a permanência do ministro Fernando Haddad, o MEC disponibilizou mais fundo de investimento com o objetivo de ampliar as ações inclusivas, sendo uma delas, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

É justamente neste mandato que as leis mencionadas acima contribuem de forma mais efetiva para uma perspectiva mais inclusiva e impulsiona a mudança do paradigma de integração para inclusão, defendendo principalmente olhar para as deficiências como uma questão social e não reduzindo as questões biológicas. Resultado desta mudança, pode-se destacar como marco institucional, a PNEE-PEI de 2008, surgida após 14 anos da Declaração de Salamanca e que se instituiu enquanto uma política de educação regulamentando as mudanças na escola para atender a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) foi por muito tempo compreendido como indivíduo que fazia parte de um sistema educacional separado do que prestava serviços aos alunos de educação comum, ou este público estava dentro de tais espaços considerados regulares, porém, sem nenhum olhar voltado para as especificidades dos mesmos, o que foi denominado por muito tempo, como paradigma de integração, que pressupõe a inclusão parcial do alunado com deficiência na escola comum, visto que só são incorporados a esta os indivíduos capazes de se adaptar aos processos educativos (MANTOAN, 1998). Ou seja, a partir de tal política se considera não ter mais sentido a existência de instituições especializadas, escolas e classes especiais substituindo a escola comum, da mesma forma que a escola deve assegurar o desenvolvimento da autonomia e a prática dos direitos dos sujeitos com deficiência, respeitando sobretudo, suas diferenças.

Como dito anteriormente, com a Declaração de Salamanca se pensou em uma proposta escolar a fim de incorporar tais processos inclusivos, para que os alunos público-alvo da educação especial pudessem não somente frequentar salas regulares, como

também, a necessidade de incluí-los nos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva, no seu sentido global, foi “a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresentava nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão.” (BUENO, 1999, p. 8). Desta forma, a escola deveria passar a atender a todos os alunos numa tentativa de valorização individual e buscando a criação de ambientes que combatam a discriminação.

Contudo, a nível nacional, considera-se que somente em 2008, com o segundo mandato de Lula, que o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresentada pelo MEC, conseguiu atender o objetivo de orientar os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, reafirmando o caráter transversal da educação especial aos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, e garantindo:

Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 20).

Dessa forma, entende que as práticas pedagógicas segregacionistas, homogeneizantes, discriminatórias, preconceituosas e excludentes devem ser extintas do processo de escolarização a fim de atender a proposta de educação inclusiva, que vise o desenvolvimento de todos, sem distinção. Para tanto, o que se propõe a inclusão de acordo com a política é seguir uma orientação educacional que integre a educação especial à proposta pedagógica da escola, como pode ser observado no trecho a seguir:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada como o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 9).

Ou seja, o AEE, no contexto de tal política, não seria mais substituto da escola comum, como anteriormente, mas sim, considerada complementar e/ou suplementar a classe regular sendo ofertada, inclusive, na própria instituição de ensino comum. Para Garcia (2009), o modelo de educação especial difundido pela PNEEPEI/2008 tem a

finalidade educacional de complementar e suplementar a educação básica e a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado, sendo que este serviço deverá:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Padilha (2015, p.170) ainda corrobora, afirmando que “o AEE deve ser ofertado pela escola comum, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dotada de recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, necessários para o pleno atendimento ao alunado”. Definido como o lócus por excelência do Atendimento Educacional Especializado, essas salas passaram a ser implementadas nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal, a partir de 2005, por meio do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa ganhou fôlego em 2007, com o Edital nº 01 de 26 de abril, lançado com objetivo geral de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2007).

Entretanto, se destacou como um programa necessário para garantir a inclusão nas escolas, a partir da PNEEPEI, a qual garantiu que milhares de Salas de Recursos Multifuncionais tenham sido criadas. “Somente em 2008, foram contempladas 4.300 escolas, sendo 792 estaduais e 3.508 municipais. No ano seguinte, mais 15 mil escolas receberam salas e, em 2010, outras 3.750”, como afirma Padilha (2015, p.171). A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais passa a ser uma normativa do Governo Federal, direcionada para toda a educação básica através de recursos disponibilizados para os municípios e estados. Além de, serem mencionadas em todas as bases legais *a posteriori* a política com o intuito de garantir o desenvolvimento do AEE nesses espaços.

Neste mesmo mandato, um ano após a PNEEPEI, foi instituído as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, através da Resolução n. 4 de 12 de outubro

de 2009²² e apesar de trazer no seu documento, no art. 3º que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”, deixa brechas para que o AEE possa ser ofertado em outras instituições e espaços, quando destaca que tal atendimento pode ser ofertado em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). Como também, aponta que o “AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular” (BRASIL, 2009). Ou seja, apesar de garantir o AEE para o público alvo da educação especial, aponta que não é substitutivo à classe comum, por isso, deve acontecer no contraturno da escola, a regulamentação das diretrizes não garante a obrigatoriedade do AEE nas salas de recursos, como também, salas que sejam na própria escola, enfraquecendo assim, a necessidade de todas as escolas de ensino regular terem salas de recursos multifuncionais. O que implica diretamente na oferta das salas de recursos multifuncionais abaixo do necessário para contemplar a demanda real de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Outro destaque importante a ser feito em relação às Diretrizes, é a condição atribuída para o financiamento da matrícula no AEE, estabelecendo que para isso, tal estudante deve estar matriculado no ensino regular da rede pública, como consta no seu parágrafo único:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

²² Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foi instituído o Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Entre uma das Diretrizes, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Porém, para fins deste estudo, entende-se que a Resolução n.4 nos possibilita maior análise do contexto político mencionado.

Corroborando também, ao apontar que as escolas são responsáveis pela organização das salas de recursos e a matrícula dos estudantes PAEE nestes espaços, como menciona no seu art. 10 que

o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, 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;

Partindo disso, entende-se que mesmo diante de algumas brechas delineadas na base legal referida, as Diretrizes, por sua vez, apresentam teses favoráveis à inclusão, ao reafirmar, sobretudo, o modelo de organização da modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva, sua transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; a integração à educação regular; a inclusão total como um princípio; e o estabelecimento do AEE, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Ademais, é importante elucidar que o governo Lula foi positivo para a “democratização das oportunidades educacionais e, mais especificamente, para a inclusão da pessoa com deficiência na educação comum”, como afirma Padilha (2015, p.173). Ou seja, lê-se que o presidente e sua equipe avançaram na construção de uma agenda inclusiva ao estabelecer um conjunto de políticas e programas que atendessem a tal demanda, o que influenciou diretamente numa mudança de paradigma. O autor ainda corrobora ao dizer que a redefinição do AEE, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e de programas de formação de professores favoreceu impactos favoráveis à inclusão no Brasil, destacando os números apresentados pelo MEC, “em 2010 havia 702.603 alunos com algum tipo de deficiência matriculados em instituições educacionais, dos quais 484.332 (68,93%) se encontravam incluídos na educação comum”. (2015, p.173).

Embora tais números tivessem refletido numa mudança expressiva diante, principalmente, da mudança de paradigma de integração para inclusão, o olhar sobre a deficiência e políticas que assegurassem os direitos de tais sujeitos diante, sobretudo, da educação inclusiva, sabe-se que muito precisou e ainda precisa caminhar para se garantir de fato, a inclusão. A lei mais atual, elaborada e aprovada no governo de Dilma Rousseff, no ano de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/15, promove, visando em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Tal Lei retoma aspectos e discussões feitas na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006,

tratado internacional proposto pela Organizações das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil em 2008, e surge da necessidade de se implementar um texto que atenda às exigências da Convenção.

É importante destacar que a LBI traz no seu texto a deficiência numa perspectiva de avaliação biopsicossocial e o que deve ser avaliado para se caracterizar enquanto deficiência, como também, aponta para o olhar sobre a deficiência na tentativa de desfazer as barreiras que gerem “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa” (Brasil, 2015), ou seja, não limitando a deficiência ao seu aspecto biológico.

A LBI não se resume a esfera educacional e aponta garantia de direitos em diversas outras esferas, tais como: a vida; a habilitação e reabilitação; à moradia; ao trabalho; a assistência social; à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; ao transporte e à mobilidade; da educação; dentre outras. Contudo, apesar de reconhecer a importância dessa lei no seu sentido mais amplo de vida em sociedade, nos deteremos a discutir sobre o direito à educação.

Inicialmente a LBI defende uma educação inclusiva de qualidade e que se distancie de toda forma de violência, negligência e discriminação com os sujeitos com deficiência. Da mesma forma, que atribui ao Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade a função de prover tal educação. Ainda afirma no seu art.27 que,

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

Para tanto, incumbe ao poder público a função de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar vários aspectos que possibilitem a efetivação da educação inclusiva. Em muitos de seus incisos, é mencionado o desenvolvimento do AEE como necessidade para atender às características dos estudantes com deficiência, como também, a fim de garantir o acesso e desenvolvimento autônomo, participe e social dos mesmos. Entretanto, desconsidera na sua escrita, a necessidade de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento do AEE, mais especificamente não menciona sobre as mesmas. Se detém, em alguns momentos, a oferta e/ou organização de recursos e serviços de acessibilidade, o que pode ler-se que vai

ser nas salas de recursos multifuncionais, mas sobretudo, por entender que o AEE desenvolvido com os sujeitos com deficiência se dá em tais salas.

Contudo, Padilha (2015, p.179) afirma que os marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva inclusiva, “possibilitaram a implantação de salas de recursos multifuncionais para a organização e a oferta do AEE em todos os municípios brasileiros, atingindo em torno de 50% das escolas públicas com matrícula desses estudantes”. Então, considera diante deste estudo que mesmo sinalizando o observado na LBI, é importante destacá-la como um marco para o paradigma inclusivo e suas contribuições para a efetivação do AEE nas instituições de ensino.

Os desafios da educação inclusiva são enormes, sobretudo na esfera pública, devido a fatores como, sucateamento da educação, baixa remuneração, condições de trabalho precárias, desvalorização docente, falta de recursos humanos e infraestrutura, dentre outros. Desafios potencializados pela diversidade cultural, econômica, social e regional do Brasil, a qual influencia diretamente na efetivação de tais políticas e redirecionamento das mesmas para atender as diversas realidades brasileiras. Sendo assim, a fim de atender ao objetivo, identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das salas de recursos multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva, considera-se necessário analisar algumas políticas a nível local e como tais políticas contribuem para efetivação das salas de recursos no município de Feira de Santana- Bahia.

5.3 CONTEXTOS LOCAIS DE PRODUÇÃO E DE INFLUÊNCIAS DAS/NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Como visto nos tópicos anteriores, a tendência sobre a educação inclusiva é referendada no Brasil em vários documentos que apontam para a necessidade de uma escola de qualidade para todos, “uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de características de seu alunado”. (Carvalho, 2008, p.98). Alguns desses documentos delegam aos municípios, autonomia e responsabilidade diante da condução dos seus sistemas de ensino, como podemos destacar na Lei nº 9.394/1996, que traz em seu art.11, nos seus incisos I e III, respectivamente, que os municípios incumbir-se-ão de: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições

oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; e, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.

Dessa forma, é possível alicerçar o projeto de um sistema de ensino inclusivo também como responsabilidade e autonomia dos municípios através de leis que deliberem sobre a educação partindo da sua realidade e necessidades. É importante destacar que a partir dos anos 2000, o município de Feira de Santana vivenciou alterações importantes no seu desenho político e educacional,

por vezes se alinhando às reformas ensejadas em âmbito nacional e em outros momentos criando alternativa próprias. Foi nesse contexto que ganhou fôlego a discussão acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, com medidas voltadas principalmente à esfera da educação municipal. Nesse momento, no município, a Educação Especial adquiriu uma nova configuração: atrelada até então exclusivamente às instituições educacionais especializadas, passou também a figurar nas políticas educacionais públicas (municipais e estaduais). (SEDUC, 2019, p. 43)

O município de Feira de Santana trata a educação inclusiva como uma das pautas necessárias à diversidade, como prova disso destaca-se, em 2001, a institucionalização da Divisão de Ensino Especial²³, estrutura organizada pela Secretaria de Educação/SEDUC, a qual desenvolveu várias ações diante dessa pauta no decorrer de sua existência. A colaboradora **ECPAEE1** retrata sobre o surgimento das ações inclusivas no município, mais especificamente com o que se propunha a Divisão, ao dizer que

em 2001, nós começamos a organizar as ações voltadas para a inclusão do público, que seria definido como público da educação especial. Até então, nós não tínhamos essa estruturação, nós tínhamos as instituições especializadas que lidavam especificamente ou com a Surdez ou com a Deficiência Visual, com a Síndrome de Down, como era o caso da cromossomos 21, a Fada com a Surdez, Jonatas Teles com a Deficiência Visual, enfim. Pela perspectiva da inclusão, o grupo então se mobilizou para identificar o número de estudantes e reconhecer esse grupo matriculados dentro dessa rede municipal. Aí nós não tínhamos ainda uma caracterização de qual seria esse perfil, então nós elaboramos instrumentos para conhecer esses estudantes e também para desmistificar algumas concepções. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

²³ Algumas das suas atribuições eram de: a) elaborar diretrizes psicopedagógicas para atendimento aos portadores de necessidades especiais ao nível de Educação pré-escolar e 1º grau de ensino supletivo; b) Analisar as propostas pedagógicas com vista à autorização de funcionamento do serviço de educação especial; c) Planejar, acompanhar e analisar programas de formação para o trabalho de portadores de necessidades especiais; d) Estabelecer e divulgar diretrizes psicopedagógicas para o atendimento de alunos matriculados para o ensino especial, em articulação com a divisão de planejamento e técnicas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a colaboradora **ECPAEE1** destaca que um dos grandes desafios iniciais diante da identificação deste público de educação especial foi a resposta dada nos questionários lançados nas escolas,

era muito comum recebermos os questionários com a informação de que nós tínhamos um número significativo de estudantes dentro de uma escola, por exemplo, com deficiência múltipla e na conversa com os gestores e coordenadores, responsáveis por essas escolas quando questionávamos quais são as deficiências múltiplas, acontecia de um professor colega dizer, o estudante não aprende, não ler, não escreve, então ele tem várias deficiências. Então, foi um trabalho bem embrionário no sentido de junto com os nossos pares discutirmos essas concepções e desmistificarmos o que seria então, esse público que nós necessitávamos reconhecer. Dali, nós já percebíamos a necessidade latente de realização de uma formação e também de uma ação mais concreta voltada ao apoio à inclusão educacional. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

Outro ponto de destaque diante da pauta de inclusão, foi a participação de Feira de Santana enquanto município-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em 2003, a qual tratou de um programa do Governo Federal de capacitação de recursos humanos proposto pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de orientar os dirigentes estaduais e municipais, na implementação de sistemas educacionais inclusivos, ou seja,

difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. (BRASIL, 2005, p. 10).

O Programa contou com a adesão de 142 municípios polos que atuaram como multiplicadores da formação de gestores e educadores, e Feira de Santana junto com os municípios de Salvador, Vitória da Conquista, Barreiras e Juazeiro foram convidados enquanto multiplicadores no estado da Bahia. O programa foi desenvolvido por meio de curso anual que acontecia em uma única ação presencial, com carga horária de 40 horas e com eixos temáticos definidos pelo MEC por meio da SEESP. Após a realização do Curso de formação de gestores e educadores, cada município-pólo deveria enviar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) a prestação de contas e à SEESP o relatório final das ações multiplicadoras da política de inclusão, conforme orientação e normas estabelecidas. (BRASIL, 2009, p.6-9)

Como forma de propagar reflexão e discussão sobre o tema de inclusão, a Divisão de Ensino Especial iniciou no mesmo ano, um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino, o Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva – PROEI, desenvolvido no período de 2005 a 2007, como também, uma formação específica para os profissionais das salas de recursos multifuncionais, realizada a partir de 2009. Ação essa que, justificada pela colaboradora **ECPAEE1**, “*surge com a necessidade após da implementação da primeira sala de recursos multifuncionais em 2007*”. **(Informação verbal)**

É importante considerar que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade contribuiu para o aumento de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas comuns do município de Feira de Santana, como também,

o Programa favoreceu ao município uma ligação mais direta com o MEC, o que contribuiu para a adesão às propostas nacionais. O fator que permitiu estreitar essa relação diz respeito, por um lado, ao não investimento por parte do poder público municipal para o desenvolvimento de ações que atendam ao público alvo da educação especial; e por outro, ao financiamento do MEC, tanto em relação aos recursos dos seminários quanto à disponibilização dos outros programas; para um município que não tem a ação das outras esferas administrativas esse se constitui em campo fértil para aceitação das propostas federais. (Soto, 2012, p. 10-11)

Não se deve perder de vista que anterior ao Programa, Feira de Santana, por meio da Divisão de Ensino Especial, já se propunha a estabelecer um sistema de ensino inclusivo, porém, o programa possibilitou novos olhares e ações para tais políticas, como salienta Soto:

Os seminários de formação e as ações decorrentes provocaram modificações na gestão da política, promovendo alterações na sua organização. As ações da Divisão comprovaram essa assertiva: a implantação do atendimento educacional especializado, em 2007, com lócus na sala de recursos multifuncional; a formação docente específica para os profissionais que atuam nessas salas demonstra uma preocupação específica com esse atendimento; os seminários do Programa como única ação de formação, no âmbito da Seduc, para os professores da classe comum. (2012, p.10)

No que tange ao PROEI, iniciado em junho de 2005, enquanto um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino, teve como interesse principal o de fornecer subsídios para a formação do professor no que concerne o atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais,

alcançando um número de 180 professores, distribuídos em 6 turmas. Para a sua realização, o curso foi dividido em 3 grandes módulos com uma carga horária total de 120 horas. O primeiro módulo abordou os aspectos pedagógicos no atendimento as necessidades especiais dos alunos e o segundo e o terceiro

módulos foram os cursos específicos na área de deficiência visual e de deficiência auditiva. (Soto, 2012, p.10)

Esse programa impulsionou para outras ações no campo formativo, como Grupo de Estudos Educacionais Inclusivos (Geei), sistematizado pela Divisão de Ensino Especial, a qual refletiu sobre a prática de professores de classes comuns de ensino e Salas de Recursos Multifuncionais, “elaborando num trabalho coletivo, estratégias de intervenção voltadas a garantia das condições de aprendizagem de alunos com deficiência em classes comuns de ensino”. (Soares, s.a, p. 7) O que demonstra uma preocupação do município na formação desses profissionais, ao possibilitar o diálogo entre eles no intuito de desenvolver práticas inclusivas. Tal formação, segundo Miranda (2014, p. 37) “deve ser planejada, desde sua origem, com habilitação e com cursos interdisciplinares, de forma que garanta a plena formação do profissional para contribuir com uma prática mais inclusiva”.

Os encontros formativos por essa Divisão, foi dando possibilidade a constituição do Grupo de Elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana – Educação Especial (Gcefinho de Educação Especial), espaço em que as professoras e professores da sala de recursos tinham para os mais variados debates sobre temas ligados a Educação Especial, denominado de Ciclos de Debates e contou com professores e especialistas externos sobre o tema referente. Destaca-se no documento supracitado, Educação Especial: Diálogo em construção, que,

nesses Ciclos, as professoras trouxeram a necessidade de discussão acerca das condições legais para o desenvolvimento de suas atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da política municipal e nacional. Além disso, foram analisadas propostas curriculares de outros municípios, atividade também realizada pelas professoras coordenadoras do Gcef. (SEDUC, 2019, p.21-22)

E, a partir de 2014, foi estabelecido a FormaCe - Formação em Currículo Escolar, o que contribuiu para as discussões a nível curriculares não só no segmento de educação infantil, como também, o ensino fundamental I e trouxe contribuições significativas para a discussão de educação inclusiva, principalmente pela participação de professores da sala de recursos e a construção do Caderno de Educação Especial para quaisquer segmentos.

É importante destacar sobre esse movimento formativo no município de Feira de Santana, principalmente por perceber que as políticas educacionais de inclusão surgem dentro de determinados grupos que se debruçam sobre o tema, considerando não somente a necessidade de romper com paradigmas anteriores, baseado na educação especial com perspectiva de modelo médico, mas sobretudo, com demandas que surgem a partir da

realidade do município. Como pode-se perceber no documento da Proposta Curricular, ao mencionar que “a abertura para apreciação do texto por professoras e professores da rede municipal através da FormaCE permitiu a incorporação e ressignificação em cada contexto escolar”. (SEDUC, 2019, p.25)

Diante do exposto, e considerando a importância da Divisão de Ensino Especial denominada na época por ser o setor que se debruçava sobre a inclusão, foram consideradas para análise deste tópico, as políticas: a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, de 26 de abril de 2006; a Lei Nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016, que institui o Plano Municipal de Educação; e, por conseguinte, mas não menos importante, a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, Educação Especial: Diálogos em construção, de 2019, já mencionada anteriormente.

Vale ressaltar que as leis destacadas para análise, como também, o surgimento do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, passaram a vigorar no período em qual havia a Divisão de Educação Especial na secretaria de educação, porém, mesmo diante dos estudos desse setor, entende-se que os próprios termos que aparecem nas leis nacionais contradizem a concepção de inclusão e corroboram para a redação de leis em outros âmbitos, no caso especificado aqui, municipal, de forma que influencie diretamente tal concepção. Podemos destacar o que a Lei Orgânica determina no seu art 135, capítulo III:

Art. 135 O acesso à educação é direito público subjetivo e implica para o Município o dever de garantir, no mínimo:

- I - Atendimento Educacional Especializado ao **portador** de deficiência, sem limite de idade, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com garantia de:
- a) recursos humanos capacitados;
 - b) materiais e equipamentos públicos adequados;
 - c) vaga em escola próxima à sua residência.

Primeiro, destaca-se o termo portador de deficiência, visto que, com a concepção política e teórica diante da inclusão, aponta tal termo como aquele que denota a identidade baseado na diferença, ou seja, discriminatória e excludente, totalmente contrário ao que se defende enquanto uma escola democrática e inclusiva. Como corrobora Mantoan, ao dizer que

atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos: dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais é tudo o que a inclusão não admite. E é incabível fixar em outros, uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados. (2015, p.67)

Destaca-se também, o termo preferencialmente, pois ao aparecer na escrita do texto, denota a possibilidade de outros espaços ofertarem o serviço de atendimento educacional especializado e não ficar a cargo dos sistemas de ensino enquanto obrigatoriedade das escolas regulares. Nesse mesmo caminho, Minto (2000, p.9) sinaliza que, “preferencialmente pode ser o termo para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”. Percebe-se, concomitantemente, o uso desses termos na redação no § 2º da mesma lei, quando determina que, o “município promoverá o atendimento de criança **portadora** de deficiência, **preferencialmente**, em creches comuns, oferecendo, sempre que necessários, recursos de educação especial”.

Neste último inciso, fica evidente a desresponsabilização dos sistemas de ensino com o público alvo da educação especial ao usar o termo preferencial. A autora Mantoan (2015, p. 22), defende que

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação.

Além disso, a autora Mantoan julga o uso do termo preferencial, defendendo sobretudo, que uma escola inclusiva parte do preceito de escola democrática, e que todos, sem distinção, devem participar do ensino ofertado por ela, ou seja,

entendemos a escola inclusiva como uma escola democrática e de todos e que estamos com aqueles que reconhecem o seu papel na constituição de uma sociedade em que o sistema educacional não ensina a exclusão de alguns com o pretexto de se diferenciarem identidades fixadas em categorias, como a dos alunos especiais, e outros que entendem as diferenças como coletivas e com base igualitária. (Mantoan, 2015, p.68)

Considera-se então que a redação do texto na Lei Orgânica deixa a desejar diante desses pontos, mesmo ao apresentar em seu Art 134 que

a educação, **é direito de todos e dever do Poder Público** e da família, tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, inclusive para o exercício da cidadania, tornando-a capaz de refletir criticamente sobre a realidade e qualificando-a para o trabalho.

Principalmente, considerando que o município de Feira já se destacava por conta do setor de divisão na SEDUC, como também, no trabalho formativo desenvolvido até

então. Mais adiante, pode-se perceber que o Plano Municipal de Educação²⁴ em Feira de Santana, de 2016, após 10 anos da Lei Orgânica supracitada, traz uma nova visão sobre o que se propõe a educação inclusiva no município, mesmo diante da aparição do termo preferencial.

No documento, é feita uma reflexão sobre conceitos de diversidade e diferença, entendendo o quanto é importante discuti-los, para que possamos avançar na inclusão, sem perder de vista a especificidade dos sujeitos. “A diversidade é o campo esvaziado da diferença. E, em se tratando de educação especial, é necessário atentar-se para essa questão”. (Feira de Santana, 2016, p.90)

Tratar sobre essa discussão no PME nos faz perceber que o município se preocupa não somente com as ações a serem desenvolvidas no campo da inclusão, mas, sobretudo, nas concepções que embasam tais ações. O documento afirma que, essa “reflexão é importante porque pela falta de atenção a essa ideia, pode-se naturalizar questões sociais que são passíveis de mudanças, entendendo-as como fenômenos pré-fixados em uma existência dada”. (Feira de Santana, 2016, p.91)

O documento ainda contribui, afirmando que,

entrelaçando a diversidade e a diferença sem uma análise criteriosa, ou analisando-as sob a mesma lente, dando-lhe o mesmo sentido, pode-se contribuir com a discriminação e falta de atenção devida às especificidades dos sujeitos. Esse equívoco certamente comprometerá a organização de políticas públicas e desembocará em questões escolares/pedagógicas importantes, trazendo efeitos nocivos para aqueles considerados diferentes. (Feira de Santana, 2016, p.91)

Essa concepção parte do pressuposto, do que destaca Silva (2000, pg100-101),

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

²⁴ Pautando-se no Plano Nacional de Educação de 2014, o PME, se caracteriza por ser um documento que traz o diagnóstico da situação educacional em todos os níveis, etapas e modalidades observando o contexto histórico, geográfico, socioeconômico, cultural e ambiental para o estabelecimento de metas, ações e indicadores no período de 2016 a 2026 para o município de Feira de Santana. Este plano será acompanhado pelo Conselho Municipal de Educação, e sua execução será coordenada pela Secretaria Municipal de Educação - SEDUC.

Ou seja, pensar na escola inclusiva é pensar, sobretudo, em uma escola democrática, onde haja respeito e valorização da individualidade dos sujeitos, sem criação de identidades estáticas e baseadas nas diferenças, como também, perceber que o ser diferente não se reduz ao fazer parte do público alvo da educação especial, porém, devido às especificidades ligadas a este público, é desenvolver ações que possam dar suporte na construção da autonomia e independência dos mesmos, no mais, a sua aprendizagem.

O PME aponta para um panorama evolucionar da matrícula dos estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial, no ano de 2015, conforme evidencia o quadro a seguir:

TABELA 1 – Público alvo da Educação Especial matriculado nas escolas municipais

Público alvo da Educação Especial	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Síndrome de Down	02	02	03	01	24	30
Síndrome de Ret	00	00	00	00	00	00
Autismo clássico	00	00	02	00	17	24
Síndrome de Asperge	00	00	00	00	01	02
Transtorno Global de Desenvolvimento	01	14	49	58	804	914
Surdez	01	03	27	20	61	66
Deficiência Auditiva	02	01	29	24	24	25
Deficiência Visual	02	02	13	14	53	56
Cego	00	00	00	06	06	08
Deficiência Múltipla	01	03	08	08	13	19
Deficiência Mental	01	04	19	47	340	386
Deficiência Intelectual						
Deficiência Física	00	00	05	02	101	117
Altas Habilidades ou Superdotação	00	00	00	00	00	-----

Fonte: Sistema Integrado de Educação – Secretaria Municipal de Educação. Extraído do PME.

O documento ainda afirma, que as ações inclusivas desenvolvidas no município de Feira de Santana contribuíram para essa evolução e que a partir de tal Plano, fez-se necessário lançar mão de estratégias e metas para garantir “o acesso, a permanência e o desenvolvimento oportunizando sua inserção sócio educacional e possibilitando o exercício pleno da cidadania.” (Feira de Santana, 2016, p.91)

Entretanto, quando se lê a Meta 4, apresentada no documento do Plano, percebe-se a retomada ao termo preferencial, o que fragiliza mais uma vez, a proposta de inclusão escolar, mesmo afirmando

universalizar, para a população com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (SEDUC, 2016, 155, grifo nosso)

Ao mesmo tempo que apresenta esse termo, impulsiona dentre outras ações, que o município deverá

implantar, equipar e viabilizar pleno funcionamento, através da Secretaria Municipal de Educação, nas Escolas Municipais, as salas de Recursos Multifuncional no município e incentivar a criação/funcionamento destas salas nas Escolas Estaduais, Instituições Privadas e Filantrópicas, garantindo a ampliação de vagas para os alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir do primeiro ano vigência do plano. (SEDUC, 2016, 157)

Vale ressaltar que anterior a elaboração do PME, as salas de recursos e o AEE, já haviam se tornado foco das ações desenvolvidas pelo município, mais efetivamente no ano de 2008, a partir da implantação da primeira sala de recursos multifuncionais,

seguindo as diretrizes governamentais, as SRMs nos moldes estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Seesp, foram implantadas a partir do ano letivo de 2008. De início, foi criada uma sala no Colégio Municipal Joselito Amorim, e, a cada ano, novas salas foram/são instaladas. (SEDUC, 2019, p. 52)

A colaboradora **ECPAEE1** aponta que quando foi implantada a sala de recursos nessa devida escola, já havia uma ação específica desenvolvida pela mesma,

era uma sala que existia dentro dessa escola e segundo a gestão antes mesmo desse ano, já havia uma ação específica por iniciativa da escola, de acompanhar os estudantes que tivessem alguma deficiência. Não tínhamos elementos naquela época, para entender se aquela sala agregava estudantes com deficiência ou outros que tinham alguma dificuldade na aprendizagem. Mas, naquela oportunidade, a professora XXX desenvolveu junto ao grupo de participar de formações, de encontros realizados nas próprias escolas. Participamos naquela época, da organização/reorganização daquela sala e também fazíamos acompanhamento pedagógico aos estudantes daquela escola.

Neste mesmo constructo, a colaboradora **ECPAEE2** revela que sua experiência com o público da educação especial também percorreu pela escola Joselito Amorim, inclusive, na sala que antecedeu a sala de recursos multifuncionais, devido aos alunos que ela atendia em outra instituição, considerada especial, serem matriculados na escola acima,

Alguns alunos foram matriculados na Joselito Amorim, 2 alunas cegas e 2 alunas com baixa visão, já tinha um grupo de professores da que atuavam na escola e criaram a sala chamada Atende. (...) As meninas ocuparam essa sala lá escola, arrumaram e pintaram e começou com a sala chamada atende, e me chamaram para atender lá. Comecei a trabalhar com esses alunos, para fazer o braile e tal. E, em 2008, surge a sala de recursos multifuncionais.

Entretanto, pode-se considerar que as metas estabelecidas no PME contribuíram para a ampliação das salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas do município, como afirma a colaboradora **ECPAEE1**,

Tivemos aí a edição de alguns planos municipais de educação. Então dentro da política local, no Plano Municipal também se indicava como meta, garantia, acessibilidade dos estudantes com deficiência, eu estou falando com deficiência sempre me referindo a todo esse público, né? Da educação especial. E com essas metas, também tínhamos metas específicas de implantação de salas de recursos em outras escolas.

Diante disso e apoiado então pela própria regulamentação da Portaria normativa nº 13/2007, a PNEEPEI de 2008 e a Resolução nº4/2009 com a adesão do município, houve um crescimento das escolas com a oferta das salas de recursos multifuncionais. Este aumento pode ser visto na tabela abaixo, retirada do documento do PME, como segue:

TABELA 2 – Situação das Salas de Recursos na rede municipal.

Salas de Recursos / situação	Número de salas -2015
SRM em funcionamento	35
Em implantação	18
Instalada sem professor	03

Fonte: Divisão de Ensino Especial – Secretaria Municipal de Educação/2015. Extraído do PME.

Avalia-se que, no panorama de 7 anos, houve iniciativa pela Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Ensino Especial, para a implantação de 35 Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana, mesmo considerando que este

número é pequeno para a realidade do sistema de ensino, já aponta para uma busca diante da oferta deste serviço.

A colaboradora **ECPAEE1** contribui dizendo que,

naquela época nós já víamos essa ação como importante, mas também tínhamos muita preocupação com o desdobramento, com as características dessas salas de recursos nas escolas. Por que víamos deste o início a necessidade de que de fato se constituísse na perspectiva da inclusão e não da segregação, o que levou no ano de 2009, o Geei.

A fala da colaboradora acima corrobora com o que se propõe Noronha (2015, p.75), ao dizer que, não se deve “encarar o AEE nos termos de uma educação especial segregacionista, mas a SRM deve ser entendida como um elemento constitutivo do ensino regular, a serviço da inclusão e não da segregação social.”

Esse panorama de implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de Feira de Santana apresentado no Plano Municipal de Educação, é retomado no documento da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, Educação Especial: Diálogos em construção, a qual consta dados cedidos pela Divisão de Ensino Especial no ano de 2014, apresentando as escolas que foram implantadas, no intervalo de 2008 e 2014, a localização dessas escolas, como também o ano referente a sua implantação.

Como pode-se verificar a seguir, na tabela 3, extraída do documento da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, Educação Especial: Diálogos em construção, de 2019:

Tabela 3 – Relação de escolas com implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nos anos 2008 a 2014

ANO DE IMPLANTAÇÃO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
2008	Colégio Municipal Josellito Amorim	CENTRO
2009	Escola Municipal Maria Antonia Costa	SANTA MÔNICA
2009	Escola Municipal Maria José Dantas Carneiro	CASEB
2009	Escola João Paulo II	QUEIMADINHA
2009	Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo - CAIC	TOMBA
2010	Escola Municipal Valdemira Alves de Brito	SÍTIO MATIAS
2010	Escola Municipal Ana Brandão	TOMBA
2010	Escola Municipal João Marinho Falcão	OLHOS D'ÁGUA
2010	Escola Municipal Jonathas Teiles de Carvalho	CONCEIÇÃO II
2010	Escola Municipal Clóvis Ramos Lima	PARQUE IPÊ
2010	Escola Municipal Antônio Alves Lopes	VIVEIROS
2010	Escola Municipal Antonio Brandão de Souza	DISTRITO DE HUMILDES
2011	Escola Municipal Amizade	DISTRITO DE HUMILDES
2011	Escola Municipal José Tavares Carneiro	DISTRITO DE MARIA QUITÉRIA
2011	Escola Municipal Colbert Martins da Silva	DISTRITO DE JAGUADA
2011	Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo	DISTRITO DE TIQUARUCU
2011	Escola Municipal Agrário Oliveira de Melo	DISTRITO DE IPUAÇU
2011	Escola Municipal Comunitária do Feira X	FEIRA X
2011	Escola Municipal Ester da Silva Santana	MANGABEIRA
2011	Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana	NOVO HORIZONTE
2011	Escola Municipal Maria Helena Queiroz	FRATERNIDADE
2011	Escola Municipal Luciano Ribeiro	SUBAÉ
2013	Escola Municipal Faustino Dias Lima	FEIRA VII
2013	Escola Municipal Monsenhor Jessé Torres	AVIÁRIO
2013	Escola Municipal Gente Mióda	JARDIM ACÁCIA
2013	Escola Municipal Tereza Cunha	RUA NOVA
2013	Escola Municipal Horácio Silva Bastos	CASEB
2013	Escola Municipal João Duarte Guimarães	LIMOEIRO/DISTRITO DE HUMILDES
2013	Escola Municipal Vasco da Gama	DISTRITO DE MARIA QUITÉRIA
2013	Escola Municipal Quinze de Novembro	DISTRITO DE JAIBA

2014	Escola Municipal Godofredo Coutinho Pereira	DISTRITO DE TIQUARRUCU
2014	Escola Municipal Antônio Carlos Coelho	DISTRITO DE JAIBA
2014	Escola Municipal Monteiro Lobato	CAPUCHINHOS
2014	Associação Feirense de Assistência Social - AFAS	CAMPO LIMPO
2014	Escola Municipal Norma Suely Mascarenhas	GEORGE AMÉRICO

Fonte: Diálogos em construção, de 2019.

O documento ainda apresenta que no início do ano letivo de 2014, a rede municipal de Feira de Santana, contava com 35 salas e atendia uma média de 350 estudantes. O percentual de salas em relação às escolas públicas municipais (214 escolas), na época, era de aproximadamente 13%. Considerando que das salas existentes, 25 estavam localizadas na zona urbana, e dez estavam situadas no campo, nos distritos citados. (FEIRA DE SANTANA, 2019, p.55). A partir da leitura deste documento, percebe-se que não consta apresentação de nenhum critério para definição das escolas que receberiam a implantação das salas de recursos.

É importante destacar que a Divisão de Ensino Especial passou a ser extinta entre os anos de 2018 e 2019, pela atual gestão do município²⁵, enquanto setor específico da secretaria, e os temas e atribuições diante da inclusão, principalmente, no que tange a educação especial nessa perspectiva, passam a serem assumidas pelo Centro Municipal Integrado de Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva²⁶, denominado com esse nome atualmente.

Referente a isso, a colaboradora **ECPAEE1** comenta

Em 2018, a gente tinha uma gestão que entendeu a possibilidade do antigo Intereduc, atualmente o Centro, ficar responsável pelas ações de

²⁵ O atual prefeito Colbert Martins assumiu o lugar de José Ronaldo de Carvalho, que entregou o cargo em abril de 2018, para disputar as eleições ao governo do estado. E foi reeleito pela cidade de Feira de Santana, nas últimas eleições de 2020.

²⁶ Criado em 2015, inicialmente chamado de Centro Interprofissional de Apoio Educacional Professora Marliete Santana Bastos (INTEREDUC) e teve como objetivos realizar atendimentos e encaminhamentos nos âmbitos pedagógico e socioafetivo para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, com dificuldades de aprendizagem e/ou com outras necessidades de natureza pedagógica e emocional, matriculados na rede municipal de ensino, de modo a possibilitar melhoria no desenvolvimento pessoal, educacional e social (FEIRA DE SANTANA, 2015). Foi inaugurado no dia 30 de maio de 2023, em outro espaço físico e agora denominado como Centro Integrado de Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva e oferece acompanhamento psicopedagógico, psicológico, de psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes da Rede Municipal de Educação com algum tipo de deficiência e/ou transtornos de aprendizagem.

formação continuada na rede pública municipal de Feira de Santana e da SEDUC, na organização da Divisão, permanecer com a elaboração e acompanhamento das propostas governamentais brasileiras, como por exemplo, a Escola Acessível, essa articulação com o PDDE, a orientações de matrícula aos estudantes, que seriam aquelas ações voltadas do ponto de vista organizacional para garantia dessa política de inclusão. Em 2018, nós tivemos essa nova configuração. Porém, no organograma da SEDUC, nós permanecemos com a Divisão de Ensino Especial, foi um acordo interno deliberado pela gestão local naquela oportunidade. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

Neste mesmo período, mais especificamente em 2019, publica-se a Proposta Curricular do Ensino Fundamental Educação Especial: Um diálogo em construção, considerado o primeiro documento oficial local para nortear o desenvolvimento do currículo nas escolas. Este documento como objetivo

apresentar a proposta curricular concernente à inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação para nortear as discussões, metodologias e estudos a serem estabelecidos em cada escola na/para a elaboração de suas próprias propostas. (SEDUC, 2019, p. 18)

O documento externaliza na sua produção textual a importância de entender que as práticas não devem ser padronizadas, mas sim, a partir do exposto, ser possível criar e recriar tais práticas, considerando sobretudo, as realidades distintas

Entendemos que as professoras e os professores, diante da experiência da inclusão escolar dessas estudantes e desses estudantes, podem apresentar dúvidas ou necessitar de conhecimentos específicos sobre suas particularidades. Por isso, as informações/orientações aqui sistematizadas não objetivam padronizar a prática pedagógica de diferentes professoras e professores, mas apresentar ricas possibilidades para o (re)pensar dessas práticas, de forma que essas estudantes e esses estudantes, para além da mera inserção física, tenham condições de desenvolvimento e participação no currículo escolar (SEDUC, 2019, p. 18-19)

Por isso é importante destacar que a proposta curricular do ensino fundamental não foi uma construção feita de cima pra baixo, e sim, resultado de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica e contou com a participação enviesado principalmente pelas falas de professoras e professores, outras e outros profissionais e “demais pessoas envolvidas com a proposta inclusiva, tais como as próprias pessoas com deficiência, seus familiares, representantes de instituições de apoio à Educação Especial” (SEDUC, 2019, p.19) O que revela um diferencial, sobretudo, por ser pensado e discutido com e por diversas vozes que fazem parte da realidade dos sistemas de ensino do município e que vivenciam a perspectiva da inclusão.

O documento é organizado por 6 capítulos que, dentre outras discussões, contextualiza a história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresenta a proposta curricular das escolas públicas municipais de Feira de Santana pensando a educação especial e flexibilidade curricular necessária para o currículo, como também, destaca o AEE no contexto regular de ensino, contextualizando a implantação das salas de recursos do município. Segundo informações extraídas com as professoras sujeitos da pesquisa, considera-se este documento, como norteador para entender o contexto histórico que surgem os estudos sobre a educação especial em Feira de Santana e o que regulamenta as práticas pedagógicas pensando a inclusão.

Este documento é importante por destacar dentre outras ações, a necessidade da flexibilidade curricular pensando não somente, mas com destaque ao público alvo da educação especial, afirmando que o currículo deve garantir, ao lado dos mecanismos já existentes na educação básica, “a inserção de outros mecanismos específicos para essas estudantes e esses estudantes. Isso porque metodologias e recursos diferenciados podem ampliar e enriquecer a prática pedagógica”. (SEDUC, 2019, p.67) Portanto, é necessário abrir mão de práticas reducionistas ao conteúdo, pragmáticas e homogeneizadoras, o que se revela no documento, um grande desafio como destacado abaixo:

A adoção desta nova perspectiva é um desafio, pois os modelos homogeneizantes enraizados nos espaços escolares nos ensinaram a lidar, de maneira cartesiana, com poucas possibilidades de ser e fazer-se humano. Nesse modelo, estudantes com deficiência, entendidas e entendidos, explicadas e explicados por seus déficits, acabam por desorganizar práticas pedagógicas calcadas no princípio de que todas e todos aprendem de modo igual e que os aportes didáticos devem ser indistintamente aplicados para quaisquer estudantes. A visão homogênea, contudo, não é um “privilégio” das relações advindas de interações com estudantes com deficiência, visto que a uniformidade de práticas pedagógicas não satisfaz as necessidades de turmas inevitavelmente heterogêneas, mas sua presença em salas de aula comuns acaba por acentuar o fracasso dessas práticas aparentemente inabaláveis. (SEDUC, 2019, p. 73)

Por isso, essa discussão garante que a flexibilização curricular perpassa pelo campo pedagógico, mas, sobretudo, pelo campo político e social, no que diz respeito a adoção de posturas que prezem por uma concepção inclusiva e que as leis garantam a inclusão para além do acesso ao sistema de ensino, mas com condições para o desenvolvimento de autonomia, independência, socialização e aprendizagem, destacando a importância de formações com esse intuito. Dentro desse contexto, o documento atribui a inserção do AEE no projeto político pedagógico da escola, a fim de manter articulações

com os atores sociais da mesma na busca de garantir ao alunado público alvo da educação especial à inclusão.

Dessa forma, considera-se importante ouvir as vozes de profissionais que contribuíram e contribuem para o pensar a inclusão no município de Feira de Santana, sobretudo, os professores das Salas de Recursos Multifuncionais que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado.

6 UMA ANÁLISE DE INFLUÊNCIAS E DE PRÁTICAS EM/NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DA FEIRA DE SANTANA-BA

Este capítulo visa abordar, na perspectiva do ciclo de políticas, a atuação das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana – BA a partir das interpretações, realidades e vivências apresentadas pelas colaboradoras que fizeram parte dessa pesquisa. É importante destacar, como segundo BALL e BOWE (1994) afirma, que os contextos não se sobressaem um do outro e que todos eles, apesar de distintos, se relacionam e se conectam para compreender uma determinada política. Por isso, todos os contextos mencionados anteriormente se revelam e se reproduzem diretamente no contexto da prática, porém, sobretudo, se ressignificam e são reinterpretados em tal contexto.

Partindo disso, destaca-se a importância das colaboradoras da pesquisa, considerando que essas representam parte dos sujeitos que colocam a salas de recursos multifuncionais de Feira de Santana em ação, efetivando-a enquanto política de educação inclusiva na prática e, portanto, não devem ser silenciadas. Cada fala das colaboradoras foi importante para identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das salas de recursos multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva. Como também, descrever as dificuldades e possibilidades no contexto da prática por professores que atuam na sala de recursos multifuncionais no município de Feira de Santana – BA para atender a proposta de educação inclusiva.

6.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM FEIRA DE SANTANA – BA

Como já sinalizado anteriormente, as preocupações e atenções voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva no município de Feira de Santana passaram a surgir, principalmente, com a institucionalização da Divisão de Ensino Especial, em 2001. Desde então, é destacado o trabalho que este setor incorporou nas práticas da secretaria em identificar os estudantes público alvo da educação especial atendidos pelo município. Santos (2020, p.64) afirma que

no ano 2002 foram levantados dados a respeito das escolas que tinham matrículas de estudantes com deficiência. De posse destas informações, iniciou-se um trabalho pautado em atendimento aos pais, diretores e professores desses estudantes, orientando-os e encaminhando-os para as instituições parceiras do município.

O trabalho que foi feito pela SEDUC, por meio da Divisão, era embrionário no sentido de levantar o quantitativo de alunos PAEE matriculados no município, quais eram as escolas que tinham esses alunos e a partir disso, apoiado com o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, o município passou a desenvolver um trabalho formativo com este tema, o de inclusão. Como reforça a colaboradora **ECPAEE1**

Em 2003 nós tivemos o lançamento do Programa direito a Diversidade, nós tínhamos lá metas estabelecidas para agregar as condições e características de cada município. Em 2005 nós organizamos o PROEI que era o Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva, uma ação cuja gênese está vinculada diretamente a essa divisão. Então não era uma ação a ser implementada, mas era uma ação impulsionada por esse programa de estar mais perto dos professores das salas comuns. E, também em 2009, se não me falha a memória, em 2009 nós iniciamos um grupo de estudos com os professores das salas de recursos. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

É importante destacar esse movimento anterior à implantação das salas de recursos, justamente por perceber que o município não passou a se preocupar com a inclusão a partir disso, mas, sobretudo, já havia uma preocupação e participação considerável do mesmo diante das políticas de educação inclusiva impulsionadas pelo Ministério de Educação. Considera-se que na primeira década de existência da Divisão de Ensino Especial, o município de Feira de Santana, por intermédio da Secretaria de Educação, desenvolveu ações no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, principalmente no campo formativo e de políticas que convergiam para este tema.

A Divisão de Ensino Especial teve seu papel importante no desenvolvimento dessas políticas. O município é considerado de grande abrangência, na época já contava com mais de 200 escolas municipais, porém, com apenas 5 profissionais responsáveis por esse setor. A colaboradora **ECPAEE1** relatou como acontecia o processo de aproximação com as escolas que apresentavam estudantes matriculados como PAEE,

Por exemplo, nós tínhamos uma escola de grande porte que fazia parte dessa rede e que tinha um grande índice de estudantes com deficiência matriculados. Então, nós marcávamos, agendávamos e íamos até essa escola para um bate-papo com os professores. Nessa ação identificou-se

que algumas dúvidas e alguns casos de estudantes demandavam encontros semanais e para que pudéssemos junto aos nossos colegas pensar em alternativas, estratégias de trabalhos no âmbito do currículo da escola. Então nós nos dividimos, tínhamos escolas e a vivíamos um misto de preocupação a dimensão dessa escola e dimensão na verdade da educação pública municipal de Feira de Santana no sentido de que era um número significativo mais de duzentas escolas (...), nós não tínhamos condições de acompanhar a tantas escolas. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

A colaboradora **ECPAAE1** ainda reforça dizendo que,

Dentro desse grupo da secretaria, nós tínhamos uma média de cinco colegas que só tinham a carga horária de vinte horas, então nós fazíamos as visitas, reconhecíamos as necessidades e a partir daí sentávamos semanalmente dentro da esfera da atividade complementar com os professores para discutirmos cada caso isso impulsionou o entendimento de uma necessidade de uma ação mais direta e concreta para esses estudantes. Esses estudos que nós tínhamos localmente eram os estudos que estavam amparados na política nacional brasileira. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

É importante perceber que a Divisão inicia seu trabalho ainda sem uma estrutura e organização bem definida, porém, vai se configurando dentro da secretaria de forma que estabeleça vínculo com as escolas e consiga realizar um trabalho de maior colaboração nas ações inclusivas. Esse trabalho feito pela Divisão antecede a Portaria nº13/2007, que garante o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto, ampliou-se o trabalho com foco na abertura e acompanhamento do funcionamento das salas, a partir da primeira sala instalada, confirmada por todas duas colaboradoras, a Escola Municipal Joselito Amorim, já mencionada anteriormente.

Contribui a colaboradora **ECPAAE1**,

aí naquela oportunidade oficialmente nós recebemos o amparo legal político para o desenvolvimento, a implementação dessas salas de recursos. Na época nós tínhamos como a política versa as salas de recursos do tipo I e do tipo II, a do tipo II é voltada pra deficiência visual. Na oportunidade, eu me lembro de duas escolas que receberam a sala de recursos tipo II e as demais tipo I, essa sala que já precede a normativa de algum modo, porque ela está aí num marco temporal entre 2007/2008, lá no colégio Joselito Amorim. Essa sala também recebeu o trabalho direto da Divisão de Ensino Especial. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

Neste construto, a colaboradora **ECPAEE2** ainda tenta rememorar quais foram as primeiras escolas onde foram implantadas as salas de recursos,

Eu não sei se foram 7 ou se foram 6. Deixa eu ver, Joselita Amorim. Maria José Dantas Carneiro, Maria Antônia da Costa. Caíque. Caíque. Poxa! **(Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)**

No entanto, consta no documento da Proposta Curricular de Educação Especial, que as primeiras escolas foram: Escola Municipal Joselito Amorim, em 2008; Escola Municipal Maria Antônia Costa, em 2009; Escola Municipal Maria José Dantas Carneiro, em 2009; Escola João Paulo II, em 2009; e, Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo – CAIC, em 2009. Então, o trabalho da Divisão era de acompanhamento das políticas a nível global a fim de direcioná-las ao município, como consta na fala da colaboradora **ECPAEE1**

Então nós da divisão tínhamos essa função tanto na elaboração e implementação das políticas. Nós acompanhávamos junto ao Ministério da Educação quanto essas ações mais efetivas junto com o corpo escolar. Então podemos naquela época participar da organização e reorganização das salas e também fizemos acompanhamento pedagógico aos estudantes daquelas escolas. **(Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)**

A autora Soto (2020, p.45) afirma que “a rede municipal de ensino de Feira de Santana contava no ano de 2007 com aproximadamente dois mil professores, distribuídos em 214 escolas, atendendo a um número de 58.795 alunos”, e com matrícula em educação especial distribuída da seguinte forma, nos anos iniciais, na esfera municipal encontravam-se, 345 estudantes e anos finais, do total de 81 estudantes, 52 estavam na esfera municipal, 20 na esfera estadual e 9 na rede privada. No que se refere à EJA, os dados apontam que dos 23 estudantes matriculados, 13 eram da esfera municipal e 10 da estadual, segundo dados do Censo Escolar/INEP de 2007.

Reitera a colaboradora **ECPAEE1** ao dizer que “no decorrer deste período, após identificar em visitas feitas às escolas municipais o número de alunos com deficiência matriculados na rede, à época 500 alunos mais ou menos”²⁷, e, mesmo considerando um

²⁷

Informação verbal da colaboradora ECPAEE1

número pequeno diante da rede, já denotava o desafio deste trabalho embrionário na busca da inclusão pela Divisão. Ademais, em comparativo aos anos anteriores, de início a Divisão, percebe-se um acréscimo no número de estudantes matriculados na rede, como consta na tabela abaixo, com os dados divulgados entre os anos de 2001 e 2003:

Tabela 4 – Matrícula inicial da Educação Especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2001-2003

ANO	ED. ESPECIAL – ENSINO FUNDAMENTAL			
	EST	MUN	PRI	TOTAL
2001	211	122	375	708
2002	140	195	184	519
2003	116	184	482	782

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2001 a 2003.

Segundo a autora Soto (2020), o que provocou um aumento significativo no número de estudantes PAEE em classes comuns da rede municipal de Feira de Santana foi justamente a adesão e desenvolvimento do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, mesmo considerando que as ações ligadas a matrícula de tais estudantes nas classes comuns já antecederam ao Programa, devido ao trabalho desenvolvido pela Divisão.

A Divisão de Ensino Especial já existia no organograma da secretaria, porém, somente em 2001 foi implementada, com a proposição de tratar sobre os temas que envolvessem a inclusão e cuidar das políticas educacionais inclusivas do município. Este setor, dentre outras atribuições ligadas a implantação das salas de recursos, direcionou políticas de formação de professores das classes comuns de ensino e das salas de recursos multifuncionais através de encontros formativos. Como também, acompanhamento dos dados apresentados pelo Censo Escolar diante do PAEE matriculados nas escolas regulares do município.

No que concerne tais atribuições, afirma a autora Soto (2020) que estariam a coordenação do programa; encaminhamento de estudantes – matrícula e atendimento especializado; acompanhamento a sala de recursos multifuncionais; elaboração e análise de projetos, convênios e parcerias e formação docente. Segundo as falas das duas colaboradoras citadas, elas acompanhavam os dados do Censo Escolar para iniciar os encaminhamentos necessários.

No que se refere às políticas de formação de professores, pode-se destacar neste período inicial da Divisão, o PROEI, já mencionado anteriormente. Através dos Programas, a secretaria, por meio da Divisão, realizou seminários e cursos com os temas de educação inclusiva, salas de recursos, AEE, LIBRAS, dentre outros não somente para os professores da rede, mas também, para os municípios que eram multiplicadores do que se propunha tal formação.

A colaboradora **ECPAEE2** afirma que no seu período de vigência na Divisão, realizou dois seminários de grande porte, “*teve um ano que eu fiz 2 seminários de educação inclusiva, direito à diversidade, um. Em julho para agosto. E o outro, que foi em outubro.*”²⁸ Enquanto responsável por administrar a verba disponibilizada para o evento. Na oportunidade, a colaboradora relata sobre um desafio neste período que era se deparar com a negligência e ausência da participação por parte dos professores, como também, a irregularidade de pessoas que acompanhavam o evento pela relação de parentesco e amizade com o secretário e prefeito. Congruente a tal contexto, a fala da colaboradora **ECPAEE1** também reforça este desafio, como conta a seguir:

Nós tínhamos uma lacuna aí desse tempo de quase dez anos, entre a última formação. Então pela necessidade dos professores lançamos mão do desafio de apresentar uma nova edição do PROEI, priorizamos os professores dos anos finais do ensino fundamental porque trabalhando com a elaboração da proposta curricular também pelas sinalizações das secretarias de educação chegavam até nós as dúvidas, as preocupações, os desafios que esses professores dos anos finais compartilhavam. Então naquela oportunidade nós também priorizamos esse público. Porém o PROEI nós tivemos um oferecimento de trinta vagas e aí alguém pode pensar uma rede dessa dimensão, com muitas escolas e com tantos professores, trinta vagas não seriam suficientes para atender a demanda. Porém nós tivemos um número de inscritos menor. Então sobraram vagas, nem todas foram preenchidas e nós não tivemos muitos colegas dos anos finais matriculados.

A formação docente é uma preocupação necessária para se pensar a educação inclusiva, as políticas de formação devem ser asseguradas pelos entes federativos a fim de possibilitar caminhos de pensar e repensar as práticas pedagógicas com este objetivo, de incluir. Porém, tais políticas são infrutíferas se não houver a participação e envolvimento

²⁸

Informação verbal da colaboradora ECPAEE2

por partes dos sujeitos partícipes desse processo, gerando assim mais exclusão e desconhecimento por parte dos mesmos.

De acordo com Pimentel (2012, p.139),

a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Isso nos revela o outro desafio encontrado no que se propunha as políticas de formação docente lançadas pela Divisão, apresentado na fala da colaboradora **ECPAEE2** ao destacar o documento da proposta curricular,

(...) Por isso a proposta curricular tomou esse formato de discutir concepções porque acredito tenha se configurado como nosso grande desafio a concepção assistencialista, a concepção paternalista reverberava nas práticas instituídas dentro das escolas. Então sentar com esses professores e pensar que na verdade quando nós discutimos alfabetização, letramento, planejamento, avaliação, quaisquer temas no campo da educação nós já temos elementos para pensar nos estudantes com deficiência. Mas o que acontecia ou acontece é que pelo fato de ter uma deficiência todo esse conhecimento pedagógico anterior é anulado e a deficiência é justificada como uma impossibilidade para aprendizagem. Então o nosso grande desafio não superado, desafio ainda presente não apenas no município de Feira de Santana e em outras realidades e nas produções que nós temos visto ou mais atuais é de romper superar essas concepções e de fato a deficiência sob o ponto de vista das impossibilidades.
(Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

Ou seja, o desafio de romper com esse olhar sobre a deficiência pelo modelo médico, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pela não aprendizagem, é extremamente importante para caminhar a favor da inclusão. A formação do professor, numa perspectiva da inclusão, requer ampliar o olhar sobre o sujeito PAEE e formas de aprender a fim de alcançar outras práticas que atendam as especificidades dos estudantes, ampliando suas potencialidades. Nessa perspectiva, a formação docente, apesar de não ser objeto dessa pesquisa, aparece como destaque nas falas das colaboradoras e reforça a importância de políticas de formação para um sistema de ensino que vise a proposta de educação inclusiva.

Entende-se então, que a implantação das salas de recursos multifuncionais, apesar de ser essencial para a inclusão, por si só não possibilita uma prática inclusiva, ou seja, é necessário que haja formação, além de recursos, para o desenvolvimento das ações que a

existência da sala de recursos requer. Garante a LDB, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996).

Então, na transação da Divisão para o Centro²⁹, revela-se nas falas das colaboradoras **ECPAEE1**, **PCI2**, **PCI1**, respectivamente:

Em 2018 a gente tem aí uma gestão anterior que entendeu a possibilidade do antigo Intereduc ficar responsável pelas ações de formação continuada na rede pública municipal de Feira de Santana e a SEDUC, na organização da divisão de ensino especial permanecer com a elaboração e acompanhamento das propostas governamentais brasileiras. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

Então já tinham duas formações e com a minha chegada a gente amplia as formações pra os professores da rede do município que aí vem a FORESP, que é uma formação voltada especificamente na área da educação inclusiva. Nessa formação é as deficiências, a questão do planejamento, da avaliação pra os estudantes públicos da educação especial. (Informação verbal da colaboradora EPCI2)

Ao assumir o novo prédio aqui, mudou o nome para o Centro, para uma coisa mais ampla e desde 2021, quando a professora Ananci entrou na secretaria, ela fez a reformulação de algumas ações e as ações da educação especial todas vieram para a coordenação aqui junto com o centro. A gente não ficou só com a formação, mas com todas as ações da educação especial. Na secretaria, ficou a parte só das diversidades. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Percebe-se que a transição de gestão contribuiu para mudanças significativas no trabalho feito pela secretaria, agora por meio do Centro, no que diz respeito não somente aos espaços, mas sobretudo, a concepção sobre educação inclusiva e as atribuições ligadas a este novo setor. Corrobora a colaboradora **PCI2** ao dizer que,

A gente nesse momento só fez a ampliação da formação da FORESP e a Fortup a gente iniciou esse processo da construção do projeto da Fortup.

²⁹ Essa trajetória, embora com descontinuidade administrativa em alguns tempos, é reverberada atualmente, com a atuação qualificada e comprometida de professores e coordenadores, que são vinculados por concurso a educação municipal. A existência do trabalho desenvolvido no Centro e nas demais SRM se deu em função de da organização de um setor, da construção de PME, de referencial Curricular, de ações formativas, iniciadas ainda em contextos diversos, desiguais e sem estrutura adequada, desde o contexto da influência local, nos anos de 2000.

A Fortup é uma formação voltada para as dificuldades de aprendizagem né? E a Floresp ela é direcionada pra o planejamento, avaliação, conhecimento das eficiências pra esse professor da sala regular. E começou também a fazer uma catalogação das salas de recursos em funcionamento. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

O Centro atualmente, conta com 1 diretora e 4 coordenadoras que se dividem nas funções apresentadas pela colaboradora **PCI2**, de

formação de professores, salas de recursos, encaminhamento dos estagiários, atendimento pedagógico domiciliar, deficiência visual e auditiva, financiamento e questões administrativas, além do funcionamento do Centro. O centro oferece atendimento psicopedagógico, psicomotor e psicólogo até o momento, como também, oficinas de música, oficinas de arte e o esporte adaptado. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Essa nova configuração de setor resulta de uma mudança da gestão municipal e que a partir da definição do secretário de educação, no caso secretária passa a desenvolver uma nova proposta com o tema de inclusão educacional. A equipe então requer um tempo de aproximação com o panorama de educação especial na perspectiva inclusiva do município, como também, para organização do que se estabelece enquanto proposta a partir dos dados levantados.

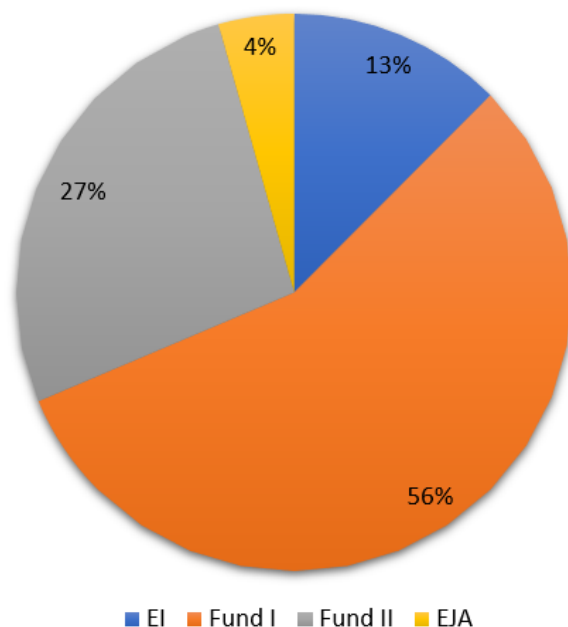
Quando perguntado sobre o número de estudantes PAEE matriculados no município, a colaboradora **PCI2** respondeu da seguinte forma,

São mais ou menos dois mil, é mais são mais de três mil estudantes. Esses são os que tem laudo e no ato da matrícula, o pai já sinaliza. Mas a gente tem muitos estudantes que tem o processo de investigação. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Contribui com a fala da colaboradora, o acesso aos dados³⁰ do ano de 2023, organizados pelo próprio setor constata-se um quantitativo de estudantes PAEE de 2963 na sua totalidade, entre os segmentos de educação infantil e fundamental II, considerados com o diagnóstico, entre autismo, deficiências e altas habilidades/superdotação, descritos no gráfico 2 abaixo:

³⁰ Tais dados foram disponibilizados pela colaboradora PCI2, porém, são documentos internos que não podem ser anexados.

Gráfico 2 – Alunos PAEE matriculados por segmentos

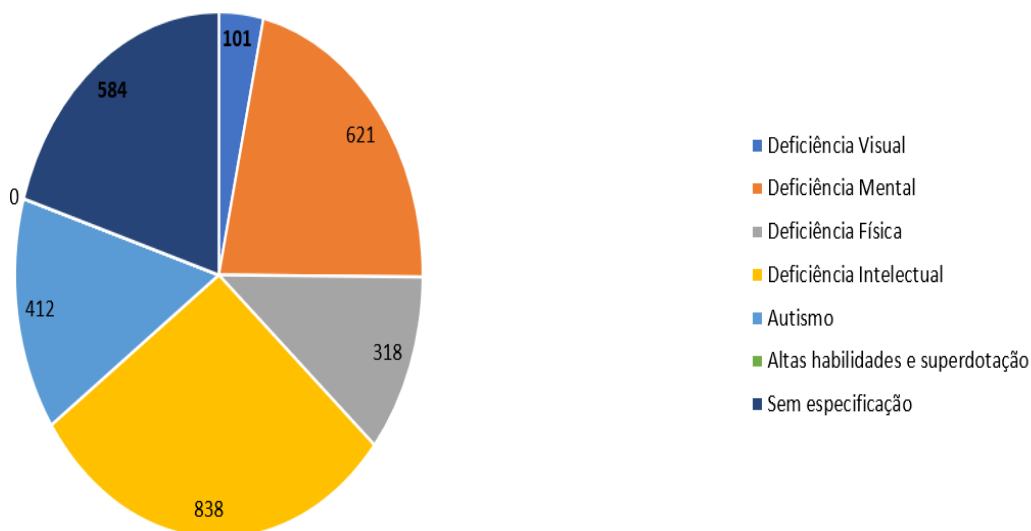
Alunos PAEE matriculados por segmentos

Fonte: Dados da pesquisa

O diagrama nos apresenta um percentual dos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e sem definição foi utilizado para o termo encontrado na tabela que não refere a nenhum dos segmentos mencionados, distribuídos o total de 2964 da seguinte forma: Educação Infantil com 369 estudantes matriculados, Ensino Fundamental I com maior quantitativo, de 1658, em seguida do fundamental II, 787 estudantes e por fim, o sem definição que tem 130 estudantes.

No que diz respeito a demanda apresentada pelos estudantes matriculados na rede, a relação apresentada na tabela é dividida pelos seguintes diagnósticos: Deficiência Física; Visual; Auditiva; Intelectual, sendo que esta última é denominada como Síndrome de Asperger; Deficiência Mental para apresentar outras deficiências como o Transtorno Degenerativo na Infância; TEA e Altas habilidades e Superdotação, e, um quantitativo que consta como matriculada PAEE, porém, não há especificação da deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Como podemos ver no gráfico 5 abaixo:

Gráfico 3: Especificidades apresentadas pelos estudantes matriculados PAEE

Especificidades apresentadas pelos estudantes matriculados PAEE

Fonte: Dados da Pesquisa.

Esses dados revelam que no universo de 2964 estudantes matriculados na rede de ensino de Feira de Santana, consta o maior público categorizado como deficiência intelectual, porém, na descrição individual dos estudantes, apresenta-se Síndrome de Asperger, o que pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e pela Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), considerados os documentos mais atualizados na definição de vários transtornos, define a Síndrome de Asperger como Autismo leve. Tendo como pressuposto esses recursos, pode-se considerar que o diagrama apresenta um total de 1250 estudantes matriculados com TEA, entre os graus leve, moderado e severo.

É importante também sobressaltar que referente ao público definido enquanto deficiência mental, na descrição individual dos estudantes, apresenta-se como outras deficiências, não especificando-as ou Transtorno Degenerativo da Infância. O público referente a deficiência visual, caracteriza-se como baixa visão em sua maioria e cegueira. Da mesma forma que a deficiência auditiva, como a própria deficiência, perda parcial da audição, ou como surdez, perda total. Complementar a esses pontos, não houve estudantes

matriculados com altas habilidades e superdotação e o restante, número significativo, 584 estudantes, não houve descrição da deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na tabela, apesar da matrícula apresentada como estudantes PAEE, entendendo este quantitativo referente aos estudantes que não apresentaram laudo.

É importante dizer que nem todos os estudantes PAEE matriculados na rede estão distribuídos entre as salas de recursos multifuncionais disponíveis no município. A colaboradora **PCI2**, nos sinaliza sobre o desafio ainda de atender a essa demanda nas salas existentes, devido principalmente a não ter um quantitativo suficiente para isso, mesmo considerando que se aumentou nos últimos anos. E revela em suas falas, que se estima um quantitativo de 1.700 estudantes atendidos nas salas de recursos multifuncionais e que muitos desses não apresentam laudo, o que corrobora com os dados da tabela.

Referente a isso, a colaboradora **PCI1** relata sobre o desafio no período de atualização do Censo, visto que no Censo só pode lançar os estudantes que apresentam laudo, o que interfere diretamente na realidade do município,

Não é um critério né? Dentro da nossa política, pra que ele seja atendido. Não tem laudo, a família não aceita levar pra ter algum tipo de diagnóstico e aí esse aluno permanece na sala por causa que a demanda realmente é gritante, né? Então a gente não retira, a gente só retira esses estudantes do sistema da sala de recurso quando chega o período do Censo (...) uma norma técnica que saiu porque também estão fazendo alguns tipos de considerações aí agora. Porque no Censo Escolar a gente só pode sinalizar quem tem laudo né? E aí quando chega o período senso a gente tem que retirar todos esses estudantes que tem processo de investigação, que não tem laudo do sistema da sala de recurso, aí o pessoal do sistema contabiliza junto com a gestão e depois esses meninos retornam pra sala de recurso. Eu na coordenação achei um absurdo fazer isso entendeu? Porque é muita demanda e a gente precisa de verba porque a gente não consegue dar conta. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

O que por sua vez interfere diretamente na possibilidade de se montar mais salas de recursos multifuncionais. Como por exemplo é falado pela colaboradora **PCI1**, que no ano de 2022, o MEC só liberou verba no primeiro semestre do ano. No que tange ao número de salas de recursos no município atualmente, a colaboradora **PCI1** entrevistada ao final do ano de 2022 afirma que,

Hoje há 60 salas de recursos em funcionamento, quando a gente recebeu as ações, em 2021, tinha 46 salas e até esse ano, mais 14 salas. E 18 salas engatilhadas para o ano que vem, 2023. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Entretanto, com os dados da colaboradora **PCI2** extraídos em 2023, percebe-se que houve um aumento nesse número, porém, ainda não o que estava sendo previsto pela anterior colaboradora. Percebe-se na fala da colaboradora **PCI2** ao dizer que

Em 2021 a gente tinha 35%, então isso significa que a gente iniciou com 37 salas depois foi pra 40, e foi para 46, e hoje a gente está 67 salas de recursos. Sendo que dessas 67, quatro estão sem professor, três porque se aposentaram e um porque foi pra gestão. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Ainda complementa afirmando que,

Só que a gente tem aí mais quatro, cinco escolas que estão com sala pronta e recursos comprados, mas não tem professor pra assumir nem na escola e não consigo encaminhar nenhum professor pra essas escolas. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Revelando assim, outro desafio referente a conseguir profissionais que possam atuar nesses espaços, o que será explicitado mais a frente. É reiterado pela colaboradora **PCI1** que é exigência do município, a função de professor do AEE deve ser assumida por um professor concursado da rede municipal, ou seja, professor que assume sala regular de ensino. E apesar de não haver seleção para isso, existem critérios necessários para serem atendidos a fim de exercer a função. E ainda revela que um desafio do trabalho do Centro foi encaminhar professores de AEE para salas já montadas anteriormente, mas que não funcionavam por conta da falta do profissional.

Nessa perspectiva, apoiado na abordagem do Ciclo de Políticas, olhar para as salas de recursos a partir das falas de sujeitos coadjuvantes na atuação das mesmas enquanto política educacional inclusiva é de suma importância para além de dar vozes a tais sujeitos é analisar a própria política de educação inclusiva não somente pelo contexto da influência e da produção de texto, mas, sobretudo, na perspectiva da prática e como ela se configura na realidade do município de Feira de Santana- Bahia.

6.2 DA IMPLANTAÇÃO À ATUAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA

Toda política que é formulada, além das influências a nível macro e micro, é transformada em texto para que se apresente aos âmbitos envolvidos, no caso da educação,

as escolas, seus gestores e professores. E a partir disso, os locais e lugares através dos profissionais envolvidos que a política será desenvolvida na prática, representando assim, o contexto da prática. Quando as políticas chegam nas escolas, elas passam por um processo de recontextualização, de interpretação, de tradução principalmente pelas políticas não respeitarem as diversidades dos contextos, sendo necessário a adaptação dos profissionais diante da política.

Sendo assim, a política não é meramente implementada, como já sinalizado anteriormente, mas sobretudo, é recontextualizada e recriada a partir das ações diante dela, fundamentando então, a teoria da atuação, a qual permite analisar as políticas a partir do contexto da prática, percebendo todo esse movimento necessário diante do que a política propõe na sua produção. Diante disso, Bowe e Ball (1994) amplia dois novos conceitos que são: o contexto de resultados e efeitos, os quais estão alinhados com o próprio contexto da prática e o contexto da estratégia política, alinhado ao contexto de influência.

Para os autores, o contexto da prática se dá por muita complexidade e os agentes/sujeitos envolvidos precisam se desdobrar para colocar a política em ação, o que fundamenta a teoria da atuação, expressando que as políticas são transformadas em ação por meio dos processos de interpretação e tradução desses mesmos agentes que atuam diretamente nas escolas. No que se propõe a pesquisa, as salas de recursos multifuncionais, tivemos como agentes/sujeitos não somente os professores destes espaços, mas, os profissionais que estão no setor responsável por assumir o tema de educação inclusiva no município de Feira de Santana-Ba.

Dessa forma, é importante para este tópico, a discussão dos pontos ligados às dimensões contextuais (contextos situados, profissionais, materiais e externos) que estão presentes diretamente na atuação da política da sala de recursos, tais como: organização sobre as salas de recursos nas escolas; características, infraestrutura, espaço físico e materiais das escolas e concepções dos professores sobre educação inclusiva.

A Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto programa estabelecido pelo MEC é regido pela normativa nº4/2007 e no município de Feira de Santana, as salas passaram a ser implantadas a partir desse ano. Na oportunidade, implantadas e acompanhadas pela Divisão de Ensino Especial, como já mencionado anteriormente.

Sobre os critérios e organização das salas de recursos, a colaboradora **ECPAEE1** apresenta que a solicitação da implantação das salas de recursos era feita por meio do PAR

– Planos de Ações Articuladas e que o município já aderira ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais,

a secretaria vivenciava todo aquele tramite por meio do SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle e os municípios de abrangência participavam desse processo de solicitação da sala de recursos. Temos a interlocução de outros programas dentro da organização dessa política, como Escola Acessível, que tem por objetivo de promover essas condições de acessibilidade, tanto do ponto de vista arquitetônico, quanto da compra de materiais, recursos didáticos, tecnológicos e o recurso era liberado pelo PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. E do ponto de vista dos critérios, (...) as escolas indicavam dentro do Censo Escolar, a existência desses estudantes, além disso, precisava de um espaço físico adequado para a implantação dessas salas e a partir daí nós tivemos outras salas. Em 2010, mais ou menos, nós tivemos uma média de 20 salas já implantadas e gradativamente esse número foi crescendo com a necessidade das escolas. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

A colaboradora **ECPAAE2** ainda diz que as salas de recursos surgem “a partir do momento em que a escola no Censo Escolar, ela detecta que tem alunos com deficiência no Censo Escolar, aí o MEC disponibiliza a sala de recursos”. Noronha (2015, p.79), complementa que a disponibilização das salas de recursos acontece por meio de

relação das escolas pré-selecionadas para receber uma SRM, de acordo com o Censo Escolar/INEP, é disponibilizada no SIGETEC, entretanto, isto não garante que ela receberá a sala, é necessário que o gestor do sistema educacional faça adesão ao programa.

Então, mesmo considerando que a definição da implantação de SRM não é das prefeituras, mas, inicialmente do MEC, que considera dos dados de matrícula registrados no Censo Escolar, percebeu-se que no período que implantou as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais em Feira de Santana, o município não atendia o critério apresentado na normativa do programa: “a escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários.”. (MEC/SECADI, 2013, p.10).

Revela-se isso claramente nas falas da colaboradora **ECPAAE1** ao contradizer inclusive a colaboradora **ECPAAE2**, ao dizer que as escolas

não estavam preparadas para receber o equipamento disponibilizado pelo Programa, eu digo no sentido do espaço físico da escola, da estrutura, muitas vezes, a energia não comportava, não tinha sala. Eu lembro que teve uma, acho que foi na XXX, era num almoxarifado, era num corredorzinho, um depósito, insalubre o lugar, mas para a gente

não perder esse equipamento. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

Diante disso, percebe-se que não há uma preocupação ou fiscalização necessária do próprio órgão mantenedor do programa a fim de garantir tal critério, como também, por parte do município não houve essa preocupação. A colaboradora **ECPAEE1** ainda corrobora ao mencionar o caso da escola abaixo,

É tanto que tinha uma escola, XXX, que foi também acho, uma das primeiras a receber foi gente miúda aqui. E era uma escola conveniada, era uma casa. É uma associação a família, os donos da casa moravam vizinho, tinha essa casa e a gente observava. Eu dizia a gente à escola insalubre, a escola horrorosa e o MEC mandou. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

O que nos revela que muitas das Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas em espaços inadequados para seu funcionamento de forma a garantir a qualidade no desenvolvimento do AEE, ou seja, espaços arranjados e improvisados para não perder a possibilidade de abertura das salas de recursos. Nesse ponto, considera-se nas falas das colaboradoras **ECPAEE2** e **ECPAEE1**, respectivamente, a importância do recurso Escola Acessível, o qual vinha justamente para reorganizar esses espaços,

Como nossas escolas não foram pensadas para ter sala de recursos, não tinha esse espaço, a gente organizava esses espaços, isso foi no Brasil todo, eles começaram a ter essa visão (governo), vamos mandar esse recurso que o diretor ele organiza esse espaço, ele constrói, ele desmancha, ele reforma, e coloca de acordo com as normas da ABNT. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

Vinha surgindo as novas salas de recursos e a gente ia implantando de acordo. Eu lembro que eu fiquei com um Programa de Escola Acessível, que era um programa que vinha com verba para ampliar a sala, botar a porta aqui é 90. Vinha para fazer um banheiro adaptado, vinha pra botar janela, botar forro, parte elétrica, gradear. Esse dinheiro era para isso. Vinha nesse sentido, da gente reorganizar esse espaço. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

No que diz respeito aos recursos disponibilizados pelo Programa do Governo Federal, a colaboradora **ECPAEE1** mencionou que chegavam para as escolas os seguintes recursos:

Vinha computador. Vinha notebook, vinha a televisão, vinha mesa que era a mesa redonda, vinha armário, vinha cadeira, vinha jogos, aquele material Dourado, menina, é uma Riqueza. Quando era a minha mesmo que eu estava, com recursos para cegos, tinha de tudo que tu podia imaginar, de tudo, um escâner de voz sintetize, era uma infinidade de equipamentos. É impressora Braille veio também. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

E a professora colaboradora **PAEE3** ainda corrobora ao dizer que ao chegar na sua sala de recursos, já estava toda equipada com os materiais disponibilizados pelo MEC, os quais ela só precisou organizar para uso do AEE,

E materiais que o MEC tinha disponibilizado em determinado governo né? A gente não pode negar consegue identificar pela data de entrega tudo isso né? Tem protocolado, então a gente percebe que houve de fato no sentido de investimento de política pública para a organização, né? De recursos diversificados né? O Governo Federal a gente percebe que de fato investiu nessa estrutura com computadores, notebook, materiais diversos né? Tanto de braile, jogos diversos de libras, vários, né? Caixas assim mesmo. Ah jogos, concretos, Tangram, você vê uma diversificação de materiais que foi entregue, né? Desse período. Então já tinha todos os recursos. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Então, receber esses materiais e não fazer uso dos mesmos, principalmente por falta de espaço físico é apontar para uma relação com a dimensão de infraestrutura totalmente fragilizada, comprometida, ou seja, tais escolas comprometem diretamente a atuação da política na prática. Percebe-se então, que os desafios diante da implantação das salas de recursos, sobretudo, no que tange aos espaços, foi muito grande. Até porque existia a demanda, a necessidade por conta da matrícula dos estudantes PAEE nas escolas apresentadas pelo Censo Escolar, porém, quando se avançava para a implantação do programa, se esbarrava na lacuna do espaço físico.

Partindo disso, a colaboradora **ECPAAE1**, em preocupação com esse cenário, tomou o espaço físico como critério para a disponibilização da verba para as salas de recursos nas escolas que apresentavam a demanda do PAEE. Como percebe-se na sua fala a seguir,

Tinha esse critério. Já comecei a usar esse critério. Olha só, você vai receber a sala de recursos, mas você vai me dizer ... Você tem espaço? Mas eu falei, não, você tem espaço, você tem, aí você. Se você tem espaço, você vê que você tem espaço que você consegue colocar sala de recurso. Eu vou disponibilizar, se não, não tem como, porque não existe você pegar um equipamento desse aí que vinha para ficar guardado, sem uso. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

Ainda complementou dizendo que o MEC disponibilizava o recurso diretamente para as escolas com base no Censo, porém, ela enquanto coordenadora, começou a utilizar a estratégia de

Eu comecei a fazer um documento, quando vinha salas de recursos para diretores, eles tinham que assinar. Dizendo se elas queriam ou não e elas se responsabilizando por esse espaço e por tudo que viria, né? Porque às vezes dizia que queria quando chegava depois, diz assim... está tudo encaixotado, minha filha. Quem disse não teve espaço. Quer dizer, dessa forma você, eu sei que a sala veio para você, mas era uma forma de organizar. Tem outras escolas que tinham necessidade e que tinham espaço e que não vinham, né? (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

A colaboradora **ECPAAE1** reforçou sua preocupação diante deste ponto do espaço físico, acrescentando que não se limitava somente ao questionário e sim, uma orientação mais aprofundada e específica com os envolvidos no recebimento das salas,

eu fui elaborando a partir daí com essas meninas esse questionário e esse documento, quando os professores chegarem e os diretores eu fazia reunião com eles quando eles recebiam. Desse recurso sentava com elas, explicava para que usar. Botava um slide, mostrava, assinava lista de presença e tal para orientar e sempre elas vinham lá me perguntavam, orientava como é que gastava? Como é que não gastava, o que podia, que não podia? E aí nós fomos, nós fomos fazendo todo esse todo esse trabalho. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1)

A mesma colaboradora ainda acrescenta que a partir disso, muitas salas fizeram bom uso do recurso disponibilizado pelo Programa de Implantação e foram se ajustando enquanto espaços de SRM, “foram se organizando essas escolas foram comprando matérias, tem escolas. Se você for visitar, que são arrumadinhas, bonitinhas, com muitos jogos, com muita coisa além das meninas super legais”. (Informação verbal da colaboradora ECPAAE1).

Ainda sobre espaço físico também apareceu nas falas das colaboradoras enquanto desafio para a sala de recursos multifuncionais, que muitas vezes o olhar da gestão diante do espaço a ser direcionado para se configurar enquanto sala, pode remeter a não prioridade para o funcionamento da escola, como cita a colaboradora **PAEE2** a partir da sua experiência,

Pode ser aquela sala que fica lá no fundo, pode ser aquela sala que não tem iluminação, se a escola precisou da sala maior, a sala de recursos pode estar lá bonitinha, mas a gente está precisando dessa sala, um bora mudar de sala. É, às vezes eu encarei isso... umas duas vezes.

A colaboradora **PAEE2** ainda contextualiza com a situação abaixo que revela uma preocupação não somente com o espaço físico da sala de recursos, mas sobre as condições de infraestrutura das escolas municipais,

quando eu cheguei essa água estava pingando dentro da sala aí eu achei que era alguma coisa do forro, chamei o porteiro, o porteiro olhou disse que quando eu terminasse o atendimento que ele iria olhar quando eu fui entregar o aluno a mãe essa água pingou no meu pé. Quando eu peguei essa água e cheirei era água do banheiro. Estava vazando de alguma coisa do banheiro. Aí eu entreguei o aluno e fui até a secretaria falar com a vice-diretora. Quando eu abri a boca e falar com a vice, explodiu o computador, a parte elétrica da secretaria. E a sala estava mesmo minando essa água e caiu o bloco, um pedaço de bloco da laje e a luz do banheiro dos professores não acendia mais porque essa água estava vazando e essa parte elétrica também. Aí a prefeitura suspendeu a aula na mesma hora. Quando a prefeitura foi fazer uma avaliação esse prédio estava pra cair e ninguém assim lá não estava percebendo que aquela laje estava para ceder.

A colaboradora **PAEE2** destacou então que a sala disponível para o AEE nesta oportunidade, não tinha boa visibilidade e não apresentava boa infraestrutura, como cita a seguir

*Então eu tive que fazer essa minha sala. Era uma sala no fundo da escola sem nenhuma ventilação e minúscula. Tanto que eu era esquecida lá. Se tivesse que dar algum recado, algum aviso, alguma coisa. Ninguém nem lembrava dessa sala que existia lá. **(Informação verbal da colaboradora PAEE2)***

E, atualmente no prédio que a escola se encontra temporariamente, a colaboradora **PAEE2** ainda permanece com o desafio de se manter em uma sala que é passagem para outro espaço, o da brinquedoteca. E a sugestão para relocação traz outros problemas como traz em sua fala

a sala que eu estou é ampla, é arejada só que é passagem pra brinquedoteca. Como eu faço atendimento de um aluno que pra eu conseguir a concentração desse aluno tem que estar eu e ele e mais nenhum barulho externo e nada que estimule, toda hora passa aluno por dentro da sala. Então assim, toda hora eu faço atendimento. Se uma professora passa aí ela fala, tu observou meu aluno? Tu viu que meu aluno? Tu já foi lá na sala ver como era que meu aluno está se comportando? Hoje o aluno que é da sala de recurso. Então assim, está bem difícil também. Eu já pedi a diretora que ela pedisse ao

pessoal pra fechar a sala. Tem como fechar e deixar só a porta entrada da brinquedoteca. Mas o que foi a proposta? De me colocar no fundo depois da brinquedoteca, numa sala bem menor que tem lá no fundo mas só tem ventilador e luz e minúscula, não é arejada. E assim eu já enfrento uma dificuldade muito grande nessa que é na frente, que tem janela, porque o ventilador eu tenho que colocar no mínimo mesmo fazendo calor porque o barulho não pode incomodar o aluno que eu preciso da atenção total dele. Então já é uma dificuldade, já é um problema. Então se eu for lá pro fundo que eu não tenho nenhuma janela, que eu não tenho nenhuma passagem de ar, eu vou ter que colocar esse ventilador no máximo e aí isso vai incomodar nos meus atendimentos. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

A partir do exposto, percebe-se a partir do desafio apresentado pela colaboradora **PAEE2** o quanto as dimensões de infraestrutura e profissionais, sobretudo, suas concepções sobre educação inclusiva e o a sala de recursos impactam diretamente na atuação da política em seu contexto da prática. A professora colaboradora precisa se desdobrar para desenvolver a ação da política em si, com o trabalho do AEE nessas condições que estão sobrepostas.

No que tange ao acompanhamento das salas de recursos multifuncionais, não somente sobre o espaço físico, mas toda atuação da política organizada nas ações desenvolvidas, com a transição de setores, da Divisão para o atual Centro de Inclusão, requereu a necessidade que a nova equipe pauta-se seu trabalho inicial no acompanhamento mais de perto sobre o funcionamento das salas, como revela a colaboradora **PCI2**,

A gente precisou fazer esse mapeamento porque querendo ou não apesar do documento da proposta da educação especial está aí, efetivamente a gente não via. Vamos dizer assim, o que estava na proposta e o que estava na prática, né? Começou a fazer esse mapeamento, em conferir esses dados, fazer esse levantamento dos professores, o levantamento dos estudantes do município que estavam matriculados. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Ainda conclui dizendo,

Então por exemplo eu na época e XXX a gente começou a fazer essas visitas nas salas de quem tinha recebido as verbas e o que é que estava acontecendo né? Com esse funcionamento. Quem eram esses professores que estavam lá porque como a gente assumiu e antes era a divisão da educação especial, precisamos fazer essa aproximação. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Tendo em vista os desafios apresentados pela condução do Centro enquanto novo setor responsável pela educação inclusiva, reitera-se ainda a dimensão contextual de

infraestrutura, quando a colaboradora **PCI2**, aborda dois pontos importantes, o uso da verba de forma inapropriada e a infraestrutura antiga das escolas,

*Com esse levantamento a gente descobriu por exemplo que tinha escola, que tinha verba, estava com a verba da implementação da sala. Mas não tinha feito nada e tinha gastado a verba com outras coisas, entendeu? E aí a gente começou essa cobrança da gestão (...) também aconteceu muito disso, da escola receber a verba e a escola ser muito antiga, muito antiga e não ter espaço nenhum pra poder atuar e a gente também teve alguns problemas por exemplo, as escolas que tão sendo construídas ou que estão sendo reformadas e que tão em prédios alugados até finalizar, né? Os professores da sala de recurso tiveram que a gente teve que trabalhar com alguns em regimes de co-ensino, porque não tinha sala pra esse atendimento quando eles foram pro prédio alugado. Mas tinha que atender esses estudantes em algum momento né? **(Informação verbal da colaboradora PCI2)***

Da mesma forma que é sinalizando pela colaboradora **PCI1** que neste levantamento, percebeu-se a necessidade de disponibilizar verbas para algumas escolas mais antigas e que desproviavam de materiais para o atendimento, “*elas já tinham recebido em 2020, 2021, e as que não tinham recebido, a gente destinou e que há muito tempo tinha recebido a verba, precisava mesmo de mais material, computador, impressora, etc.*” **(Informação verbal)**

Diante desse contexto, houve a necessidade de maior controle por parte do Centro com a gestão e um ganho que se pode destacar em relação a infraestrutura nas escolas é o novo projeto municipal que estabelece a reforma e construção de novas escolas com uma estrutura já pensada para as salas de recursos multifuncionais, ou seja, as escolas já são projetadas com um espaço para a possibilidade de abertura dessa sala, como aparece na fala da colaboradora **PCI2**, “*o bom também Mila é que assim, as escolas estão sendo reformadas agora, elas já estão sendo reformadas no projeto com a construção da sala de recursos*”. **(Informação verbal)**

Ou seja, as falas da colaboradora **PCI2** nos revela que a nova gestão precisou iniciar um novo trabalho com as escolas que já ofertavam a sala de recursos para acompanhar o que já havia sendo desenvolvido no intervalo de 16 anos de existência das salas no município, considerando o ano de 2007 a 2023. O desafio deste trabalho foi potencializado pelo período de pandemia, como retrata a própria colaboradora:

*Fazer o tratamento de material, a gente fez mapeamento de salas que tinham recebido recurso, mas não tinham montado as salas de recursos. O Centro começou a fazer todo esse processo, né? Todas essas ações, em meio a pandemia. Era contato via WhatsApp, encontros com quantitativo pequeno de pessoas, etc... **(Informação verbal da colaboradora PCI2)***

A colaboradora **PCI2** neste momento faz menção ao documento da Proposta Curricular de Ensino Fundamental, Educação Especial, como importante norteador para a nova gestão diante desse desafio, porém, afirmando que mesmo já existente, ainda não tinha sido apresentada para aprovação do Conselho Municipal de Educação, feito assim com a nova gestão. Da mesma forma que sinalizou sobre a construção de uma proposta de normatização de funcionamento das salas, porém, apesar de trazer dados ligados a este material, não disponibilizou para o acesso, justificado pela a inconclusão do mesmo. A colaboradora reforça a necessidade da construção deste novo documento, por conta da concepção ligada a gestão nova e nova estruturação do setor. Afirma que, apesar de existir o documento da Proposta Curricular, não existe outro documento ligado ao direcionamento da atuação das salas de recursos.

Da mesma forma que a colaboradora **PCI1** afirma que não existia uma normatização diante das ações do professor das salas de recursos e que devido a pandemia, potencializou a necessidade de elaborar a normatização deste trabalho e ainda diz que sua pretensão é ampliar a quantidade de salas e, portanto, precisa se estabelecer o trabalho de forma coesa e alinhada, como percebe-se abaixo:

A gente precisava ter um norte, a gente tá num processo agora também, no trabalho de normatização do trabalho do AEE no município de Feira de Santana que a gente não tem, por que por mais que a gente oriente, o professor vai fazer ao seu modo de acordo com a sua concepção do que ele acha. Então, a gente precisa ter um norte. A nossa proposta é aumentar muito a sala de recurso no município, de pelo menos colocar, 50%. É a minha meta. Imagine chegar aqui mais 50 professores e cada um fazendo do seu jeito, a gente precisa se não a gente vai perder o controle de manter na mesma linha. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

No que se refere aos critérios atuais para o direcionamento das salas nas escolas, remete-se ao cuidado para além da dimensão de infraestrutura, a dimensão do contexto situado, em qual região a escola com a demanda se encontra, respeitando a distância da circunferência próxima de outras escolas que já tenha a sala de recursos; quantidade de estudantes que apresentam a demanda da escola, ou seja, existe um número suficiente para abertura da sala; como também, as condições socioeconômicas de provimento da família para levar as crianças para o atendimento, ou seja, se as famílias apresentam possibilidades para levar no contraturno o estudante.

Percebe-se fortemente tais dimensões para seleção das escolas na fala da colaboradora **PCI2** abaixo:

O MEC envia verba, sinaliza quais são as escolas que foram beneficiadas com esse recurso e aí quem faz o separativo é uma outra coordenadora. Aí a gente sinaliza pra essas escolas, né? Essas escolas os gestores vão até a coordenadora específica, montam o plano de ação de compra de material e tudo. Mas antes disso a gente precisa verificar se a escola tem espaço. Se a escola tem espaço e se realmente a escola tem estudante. Porque o que que acontece se a escola não estiver estudante suficiente que a gente abra a sala de recurso com no mínimo quinze estudantes, né? Isso é um dos critérios que é do município né? Através do centro colocou porque se não tiver quinze a gente faz o mapeamento das escolas circunvizinhas que essa sala de recurso pode atender. E aí o que que acontece? A gente faz o levantamento desses estudantes, entra em contato com os gestores da possibilidade dessas famílias serem atendidas porque ainda tem isso. Se a escola for muito distante, muitas famílias não levam esses estudantes pra sala de recurso né? Pra o atendimento. E aí se realmente a escola tiver condições, se essas famílias tiverem condições de levar a gente abre a sala de recurso naquela escola que foi contemplada. Senão a gente procura uma outra escola. A outra escola próxima daquela redondeza e aí a gente vê número de alunos, aí faz o mesmo mapeamento. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Percebe-se a partir da sua fala que a definição para a implantação de salas de recursos sobretudo, no contexto da prática direcionada pelo Centro de Inclusão já nos revela uma mudança no que se propõe a própria produção da política, principalmente pelos critérios estabelecidos em cima do quantitativo de estudantes que são apresentados pela demanda da escola. A colaboradora **PCI2** continua ao acrescentar que,

Importante a gente abrir a sala de recurso naquela localidade a priori, a escola que foi contemplada se não se não tiver espaço, se não tiver número de aluno, a gente passa pra uma outra escola que tem mais necessidade. A gente recebe também muitos ofícios de muitos gestores sinalizando quantidade a necessidade de abertura de sala, mas não é assim, né? Apesar de eles mandarem ofício, a gente faz realmente esse mapeamento a partir da verba que o MEC direcionou e se aquela escola que foi contemplada não estiver, a gente vai pra esses ofícios também e ver qual escola realmente na demanda maior. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Justifica-se em complementação a essa seleção, a colaboradora **PCI1** afirma no que diz respeito a infraestrutura da escola para dispor a sala de recursos que “o MEC disponibiliza a verba de acordo o Censo, porém, quando a gente chega na escola não tem uma sala que possa montar a sala de recursos e a gente faz um estudo de outra escola próxima que possa receber a verba.” (Informação verbal)

A colaboradora ainda acrescenta que posterior a liberação da verba e montagem da sala, o Centro “acompanha a compra desse material de sala de recurso desses gestores e vê se a escola já tem algum professor com a formação de AEE³¹”. Aqui, outro ponto importante se configura como reinterpretação da política da sala de recursos no município de Feira de Santana, a de formação do profissional em AEE nas escolas. A lei que rege sobre o professor da sala de recursos não faz menção de que este profissional tenha especialização em educação inclusiva ou em AEE, mas, a SEDUC, por meio do Centro de Inclusão avaliou a importância de utilizar como critério para assumir tal função, o professor que tenha especialização na área.

Diante dessa reinterpretação, a colaboradora **PCI2** afirma que há, por parte dos professores resistência em assumir as salas de recursos, dentre outros fatores, a falta de formação adequada para trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado – AEE é um deles. Segundo Baptista (2011, p 50), "a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial". Então ser professor de AEE, requer do profissional uma formação apropriada para lidar com o público específico, além de disponibilidade para buscar aperfeiçoar-se sempre, principalmente por acreditar que este profissional se torna o protagonista para fazer as salas de recursos acontecer.

A colaboradora **PCI2** acrescenta também em sua fala outra problemática ligada diretamente a gestão municipal,

se não tiver professor com formação em AEE na escola, a gente faz o levantamento desses currículos na rede então por exemplo hoje a gente tem apenas cinco currículos lá só que desses cinco currículos né? Os professores não querem atuar e um dos motivos é por causa dessa conjuntura política mesmo que a gente está vivenciando. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Neste momento faz um desabafo referente a gestão municipal que não acredita na inclusão e por isso, o quanto é desafiador lidar com questões ligadas diretamente ao paradigma com a falta de investimento, atenção e respeito com os profissionais que atuam na linha de frente desse movimento inclusivo, como, atrasos de pagamentos, falta de investimento, falta de contratação para professor auxiliar no município que trabalhe com os estudantes PAEE, dentre outros fatores que não serão aprofundados nesta pesquisa. É importante considerar, ainda, que é restrito o número de pesquisas que problematizam o

³¹

Informação verbal da colaboradora PCI1

papel do poder público municipal no direcionamento de políticas que buscam a garantia de oferta de recursos e de serviços à população com deficiência (SOTO et al., 2012). Contudo, é importante frisar que um governo que atua contrário ao paradigma de inclusão educacional, influencia diretamente na não efetivação de uma proposta inclusiva nos seu sistema de ensino.

Nessa perspectiva, nos faz pensar que o Centro de Inclusão, no cerne de suas atribuições, apresenta o desafio de assumir uma postura que tenha a intenção de propor reformas educacionais com o olhar inclusivo enfrentando uma lógica governamental contrário ao que se propõe a inclusão, e aqui é importante compreender a necessidade da recriação da política estabelecendo certo rigor e critérios definidos diante da implantação das salas de recursos, como também, definição dos profissionais que atuam diretamente nesse espaço a fim de estabelecer seriedade e comprometimento com este trabalho.

Ainda sobre a atuação deste profissional do AEE na sala de recurso, a colaboradora **PCI2** acrescenta que enquanto recriação da política, foi estabelecido pelo Centro que a carga horária deste profissional fosse de 40h com a justificativa de,

um dos critérios pra estar na sala de recurso que a gente colocou é ter as 40 horas (...) a prioridade tanto na construção do documento regulamentador da sala de recurso que a gente está fazendo quanto quando vai fazer a abertura de sala é priorizar um professor de quarenta horas. Primeiro porque pra ele poder acompanhar de forma integral esses estudantes, ter um acompanhamento mais efetivo com esses professores da sala regular, não é? E também esse diálogo com a coordenação e com as famílias. Então esse professor fica angulado às quarenta horas é muito mais fácil essa articulação. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

E ainda afirma que a realidade do município hoje é de três salas que possuem dois professores de 20h e que este movimento aconteceu por conta da necessidade em meio a demanda da quantidade de alunos das escolas específicas. Ainda no que concerne a dimensão contextual do trabalho deste profissional da sala de recurso, a colaboradora **PCI2** apresenta a dinâmica geral sobre formação e direcionamento do trabalho,

Os professores tem um cronograma que são três dias de atendimento contemplando aí essas 26h de atendimento, um dia de reserva interna que é essa reserva interna uma vez por mês acontece lá no centro que é a formação o dia todo e os outros dias, prioritariamente tem que ser na quinta-feira. Porque quinta-feira é também a nossa reserva interna lá do centro. Então a gente chama muito de profissionais da área de educação. Inclusive quando todo mundo senta pra discutir as coisas, né. Discutir as temáticas, as demandas de estudos de caso, apresentar as dificuldades. Então a quinta-feira é a reserva tanto dos professores do centro quanto dos professores da sala de recurso. E eles tem a reserva

de livre escolha. Nessa reserva interna quando eles não estão no Centro, eles estão na escola fazendo o planejamento, né? Ou fazendo a reavaliação desse PEI do projeto de educação inclusiva. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Sobre esses processos formativos institucionalizados, a colaboradora **PCI2** nos revela a dimensão contextual profissional em relação a necessidade da formação de temas específicos que emergem na própria realidade do município e atuação das professoras das salas de recursos, tais como: Transtorno do Espectro Autista- TEA, surdez, cegueira, Tecnologia Assistiva – TA, dentre outros. Como podemos observar abaixo:

A gente tem o primeiro momento que é só de orientações administrativas e a proposta da formação desse ano é a elaboração de estudo de caso, né? A gente aprofundar um pouco essa questão da temática do estudo de caso e também de oficinas. As oficinas na área de TEA, surdez e deficiência visual e Tecnologia Assistiva. Por quê? Porque foi um grito que a gente percebeu durante as ações desse professor na sala de recurso. O número de estudantes com deficiência visual. Tem crescido muito e na área de surdez no município. E hoje no centro a gente só tem dois uma área de surdez e outro na área de deficiência visual. Então a gente não consegue dar conta desses estudantes porque a lista de espera é muita grande. (...) a gente vê questões pontuais de cada deficiência, eles não tem muita habilidade, vamos dizer assim pra lidar com esses estudantes. Então as oficinas esse ano vão ser direcionadas pra isso. Como é que esse professor ele pode estar efetuando, né? Esse atendimento, esses estudantes principalmente na área de surdez e deficiência visual. E Tecnologias Assistivas que a gente fez uma parceria agora com a UFRB (...) essa necessidade dos professores pensarem aí as tecnologias dentro das salas de recursos, a gente já recebeu alguns materiais, algumas salas de recurso tem materiais na área tecnologia assistida, mas os professores não tem tato no sentido de estar utilizando. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Acredita-se que essa proposta apresentada pela colaboradora **PCI2** é resultado do diálogo estabelecido com as professoras das salas de recursos da rede, principalmente por que quando perguntado sobre tal formação para as professoras colaboradoras, percebeu-se alguns pontos que corroboram para o desenvolvimento de tal ação. Evidenciado na fala da colaboradora **PAEE3**,

Hum. Olha, o que a gente recebe em relação as políticas municipais que me deu um norte, me orientou sobre como deveria ser realizado o trabalho na sala de recursos. Por quê? Eu vim de uma formação de psicopedagoga e nunca tinha atuado como AEE. Então o que eu tinha era só a teoria né? Pra você ir pra prática, mesmo você ir fazendo a especialização, eles não dão assim tudo bonitinho que você deve fazer ou não na sala de recursos. Quem é do público alvo, em que momento você deve atender, quais as intervenções você deve fazer, qual é a função exata do professor de sala de recursos. Então assim, essas políticas foram o que me orientou a maneira como eu deveria conduzir o

funcionamento dessa sala de recurso na escola que eu trabalho. Assim eu não tenho uma comunicação estreita com a minha gestão, muito menos com a secretaria, mas assim, a minha comunicação estreita é muito com os professores da escola. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Essas políticas de formação continuada com pauta de educação inclusiva do município são de responsabilidade do Centro de Inclusão, como também, o acompanhamento das salas de recursos, por isso, este setor deve orientar os professores que atuarão nessas salas. Dentro deste contexto, foi apresentado pela colaboradora **PCI2**, o procedimento adotado pelo Centro, principalmente a partir da implantação das salas de recursos,

tem essa dinâmica, a gente que orienta então por exemplo uma sala de recurso vai abrir tem o professor, esse professor passa primeiro por uma formação dentro do Centro antes de assumir na sala de recurso. (...) Então eles recebem as fichas e a gente passa quando ele entra na sala de recurso a gente passa um mês, né? Fazendo esse acolhimento desse professor. Então tem essa dinâmica aí antes deles entrarem. A sala de recurso depois de montada, a gente faz a formação, a gente acompanha aí umas duas semanas esse processo até eles terem autonomia na sua atividade. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Referente as orientações sobre o desenvolvimento do trabalho, a colaboradora **PCI2** reforça que é direcionado pelo Centro que aconteça 26 atendimentos na CH já apresentada anteriormente e que em caso de muitos estudantes, o professor da sala de recursos, possa organizar atendimentos coletivos, com 2, 3 ou mais estudantes, pensando nos perfis possíveis. E ainda acrescenta que em caso de dificuldades para montar tal articulação, o Centro se coloca à disposição para contribuir: “quando o professor sente dificuldade de fazer essa articulação ou a gente vai na escola senta com ele, organiza esse cronograma ou ele vai lá no centro e traz as demandas”. (Informação verbal)

E, mesmo diante da queixa apresentada pela colaboradora **PAEE2** em relação às orientações e suporte do Centro, ao dizer que

Gostaria que fosse maior, gostaria que eles viessem aqui que olhassem como é o trabalho, quais são as fichas que eu uso, como é que tem sido o meu registro, como é que estão meus PDIs. Então o que que tem acontecido de fato na minha escola? Como é que tem caminhado, gostaria que tivesse mais próximo? (Informação verbal da colaboradora PCI2)

A mesma reconhece que há um melhor acolhimento e direcionamento após a mudança da Divisão de Ensino Especial e, principalmente, com a mudança da gestão do setor, quando complementa “*mas eu percebo uma caminhada nessa direção. Sabe? E de estar mais próximo da escola, da gente conseguir ir lá e ter com quem conversar e ter com quem dialogar sobre o conteúdo.*”

Neste mesmo sentido, corroboram as falas das colaboradoras **PAEE1** abaixo:

Porque pelo que eu entendo, a sala de recursos ela era mais da divisão, não é? Responsabilidade da divisão de educação. Com essa mudança, essas rupturas passam a ser do núcleo. Então eu sei que ainda está aí nessa transição. Eu tenho sentido assim, a SEDUC tem buscado se aproximar mais das escolas isso pra mim é algo que é de grande importância. Quando houve essa mudança, eu comecei a sentir a SEDUC mais próxima. Então hoje se eu preciso de alguém da SEDUC pra vim fazer uma formação aqui eu consigo contar né? Essa organização aí, essa dinâmica de ir na escola, de ver sala de recurso, de acompanhar, pelo menos dentro dos discursos dos próprios professores que já estavam a mais tempo (...) a gente percebe que não existia realmente essa articulação. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

A partir de tais falas reitera-se a importância dessa articulação entre a SEDUC, por intermédio do Centro de Inclusão, com as professoras das salas de recursos, na tentativa de se aproximar da realidade de cada uma, como também, ampliar o trabalho com a formação continuada para além dos professores da sala de recursos. À medida que o Centro assume essa postura de estreitar cada vez mais esse contato, essa parceria, consegue dar suporte a fim de minimizar os desafios postos diante da atuação da política que rege a sala de recursos em busca da inclusão. Como também, contribuir para a mudança de concepções diante da inclusão, da atuação das salas de recursos e do papel do professor do AEE, na intenção de romper com paradigmas e ações segregacionistas ou excludentes.

Em relação a concepção destes profissionais, as colaboradoras **ECPAEE1** e **ECPAEE2** revelaram o quanto já se configurava desafio no período de implantação das primeiras salas através da Divisão e é reforçado esse desafio no momento inicial de atuação do Centro, principalmente na delegação de pensar, planejar e organizar a sala recursos como responsabilidade exclusiva do Centro e não da escola. Podemos perceber a partir das falas das colaboradoras **PCI2** e **PCI1** respectivamente,

A sala de recursos ela é uma sala da escola, não é um espaço a parte da escola. E quando cheguei aqui na coordenação, os professores das salas de recursos vinham muito dar satisfação e cobranças de que quem tem que deliberar é a gestão da escola. (...) O que separa cada vez mais a sala de recursos da escola. Tinha professor que entrava na sala, fechava

sua porta e quando dava o horário saia da escola, não tinha contato com os professores. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Porque antes eles tinham que prestar conta de todas ações pra divisão da educação e a gente quebrou muito isso porque ele é professor da escola, a sala de recurso é da escola, né? Então ele precisa manter o diálogo com a gestão, com a coordenação, com esse professor da sala regular, ele é um catalizador dessa educação inclusiva, né? Desses estudantes. O discurso também que tinha que era professor dos especiais. Então o estudante ele é da escola. Ele não é só do professor da sala de recurso. Então muita coisa assim já foi quebrada mesmo. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Nesse ponto, julga-se essencial relacionar este fato com a discussão da teoria dos campos, de Bourdieu (1989), buscando compreender que o campo educacional brasileiro abarca a educação inclusiva, repleto de diferentes relações entre sujeitos e instituições que se imbricam nas marcas das relações de poder. Dessa forma, essas falas nos apresentam a necessidade de se romper com concepções contraditórias do que prega a proposta de inclusão escolar, no que se entende por deficiência e também sobre as salas de recursos multifuncionais, sobretudo rompendo com essas relações de poder.

A colaboradora **PCI1** afirmou que

Com o trabalho na sala de recursos, com o grupo, com pessoas, por mais que a gente acredite todos trabalham direito, mas tem concepções diferentes do que seja inclusão, do que é a própria deficiência. A gente lidou com várias situações. Coisas que a gente pensou que não precisava, a gente vai precisar. Para tudo, vamos voltar do início aqui. Concepções diferentes e entender do trabalho, qual meu papel ali. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

E ainda considera a pertinência do trabalho formativo para atuação das professoras na sala de recursos, reiterando que o foco inicial do Centro é justamente esse, de investir em formação, como destaca abaixo:

A gente tá investindo muito em formação, chegando mais perto desse professor, sentando junto, pensar juntos em questões pedagógicas, o que pode e o que não pode ser feito, o grupo veio fazendo formação nas escolas, as escolas solicitavam e a gente juntava todos das escolas e pensando nas possibilidades de avançar o estudante. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Diante dessa dimensão contextual de professor, quando pensa sobretudo em concepção, houve a necessidade de perguntar para as professoras colaboradoras da pesquisa sobre o que pensam diante educação inclusiva e todas se aproximaram da mesma

concepção de inclusão, pensar para além dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Como destaca-se nas seguintes respostas abaixo:

Quando a gente pensa a educação inclusiva não é só a educação para os estudantes que tenham a deficiência, é um olhar mais amplo. A gente sempre traz nas falas, nas formações, nos encontros, para ter esse olhar, não é só para o estudante com deficiência, precisa ser para todos. Ampliar esse olhar do que seja inclusivo, é você dar aquelas condições para que ele avance, rompa as barreiras tenha essas possibilidades. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Entendo a escola inclusiva essa educação como um processo de aprendizagem permanente para todos, né? Deve aprender, compartilhar novos significados, novos comportamentos de relação entre as pessoas, e todos aprendem nessa construção de história de vida, de cada criança, o contexto os laços afetivos, né? Então eu entendo dessa forma. E eu acredito muito na inclusão, certo? É que a gente sabe que querendo ou não a inclusão ela é muito mais ampla, ela não é só o público da educação especial, é todos aqueles que realmente tiveram seus direitos negados né? Suas condições excluídas por muito tempo que hoje você precisa ser valorizado. Que cada um é diferente né? (Informação verbal da colaboradora PCI2)

Eu queria falar só de educação. Eu acho que a gente não deveria precisar ainda de falar de educação inclusiva, de educação especial, não no sentido da modalidade de ensino. Mas a gente deveria falar só de educação porque nós falamos de aprendizagem a todos os estudantes de condições de participação, de desenvolvimento, de autonomia de todos os estudantes. Então a minha concepção é de que quando nós temos essa concepção mais ampla no sentido da educação a gente abarca não apenas aquele que tem uma deficiência, mas aos demais. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

Ela é muito importante. Eu penso que a diversidade, você conviver com as pessoas é com algum tipo de deficiência. Eu acho que enriquece muito você enquanto ser humano. Eu digo enquanto ser humano, eu digo enquanto profissional, né? Enquanto pessoa é um olhar diferenciado que você tem. Então a educação inclusiva ela oportuniza as pessoas a terem acesso, a conhecer melhor. (Informação verbal da colaboradora PAEE4)

Ah a educação inclusiva pra mim ela é muito mais do que a inclusão do aluno com deficiência né? Propõe e favorece o aprendizado pra todo estudante. O ensino e aprendizagem para todos os estudantes. Porque se eu digo que é inclusão apesar que a gente não deveria nem mais usar escola inclusiva, né? Colocar adjetiva, a escola por si só ela deveria ser inclusiva, eu tenho um adjetivo. Essa educação inclusiva ela precisa perpassar também pro estudante que não tem nenhum relatório, diagnóstico (...) então, a educação inclusiva ela precisa perpassar por essas vertentes aí né? De abraçar a diversidade. Então educação inclusiva pra mim é diversidade. É diversidade de aprender. É a diversidade de respeitar o tempo e ritmo de cada um. É a diversidade de materiais pedagógicos. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Pode considerar então que a educação inclusiva tem por objetivo entender as diferenças, mantendo-as ativas, encorajando o seu aparecimento e expressão, enfim tornando-as presentes e necessárias para o processo educativo de todos os alunos, respeitando inclusive os ritmos, as formas e perfis diversos de aprendizagem. Ou seja, adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão, possibilitando esses direitos de forma que atenda as individualidades dos sujeitos.

Mantoan (2000, p. 7-8), observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Por isso, o que se propõe a inclusão escolar é uma reforma institucional que fuja das práticas mecanizadas, pragmáticas e ortodoxas, mas que, sobretudo, consiga captar a riqueza de trabalhar no caminho da pluralidade e das diferenças, possibilitando aos sujeitos diversas formas de aprender, como a própria Mantoan (1998, p. 3) propõe: [...] “uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses.”

E as salas de recursos multifuncionais são considerados nessa concepção, como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. Portanto, entender que o trabalho desenvolvido nas salas enquanto política de inclusão em ação é importante para pensar e propor mudanças de concepção sobre o paradigma de exclusão e segregação. O que se revela na fala da colaboradora **PCI1**, ao afirmar que *“eu não enxergo a inclusão das escolas sem salas de recursos. O ideal é que todas as escolas tenham as salas de recursos. É fundamental que tenha esse suporte para os alunos avançarem”*. (**Informação verbal**)

6.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DAS COLABORADORAS

Parafraseando Mantoan no seu livro *Inclusão escolar: O que é? Para quê? Como Fazer?*, quando destaca um paradoxo ao discutir inclusão, afirmando que para se “reformular as instituições, precisa-se reformar as nossas mentes e para se reformar as mentes, precisa reformar as instituições” (2005, p.7) que este tópico se constrói, no sentido de situar a sala de recursos multifuncionais enquanto política educacional inclusiva a partir das interpretações e recriações das nossas colaboradoras no contexto da prática dessa política. Dentro dessa perspectiva, foram destacados os pontos que mais surgiram no decorrer das entrevistas, os quais serão discutidos a seguir a partir desse delineamento: contexto sociocultural e a relação com as famílias; relação com os professores da sala regular e com gestão; sobre os recursos utilizados nas salas; a oferta do turno do AEE; e, o papel da sala de recursos diante do paradigma de inclusão no sistema de ensino em Feira.

O município de Feira de Santana, a exemplo de outros municípios de todo o Brasil, é caracterizado pela diversidade socioeconômica de sua população. No tocante às estudantes e aos estudantes das escolas públicas municipais de Feira de Santana e de seus respectivos familiares, em sua maioria, identifica-se um público variado de mães e pais assalariadas e assalariados que provêm as necessidades básicas de suas filhas e de seus filhos, aquelas e aqueles de condição financeira instável que nem sempre conseguem suprir essas necessidades, e outras e outros (parte significativa) gravemente afetadas e afetados pela miséria social. (p.58) E entender isso é importante para situar o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais pelas professoras do AEE, partindo não somente do que concerne a responsabilidade da escola, mas também, da realidade socioeconômica que se encontra os sujeitos atendidos pelas salas e a família que fazem parte, principalmente, por perceber o quanto esses fatores podem influenciar no desenvolvimento do trabalho.

A abordagem do Ciclo de Políticas, a qual está ancorada essa pesquisa, possibilita encontrar fundamentos consistentes para alcançar os objetivos propostos, bem como para a formulação de um posicionamento pessoal do significado de educação e do papel das políticas educacionais na construção de um projeto nação ancorado em tais ideais de uma educação democrática. Quando se propõe então, pensar a educação inclusiva a partir dessa abordagem, destaca-se a importância de fomentar a construção de uma sociedade justa,

democrática, igualitária e que respeite a todos, sem distinção de cor, raça, etnia, gênero e capacidades cognitivas, sociais e emocionais de cada indivíduo.

O trabalho desenvolvido na sala de recursos requer um profissional que seja sensível aos contextos e a realidade da comunidade a qual a escola faz parte, principalmente, por entender que os estudantes PAEE apresentam comportamentos e discursos advindos das vivências externas, bem como o nível de entendimento da família sobre a proposta da sala de recursos, sobre a deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ligadas ao estudante e o apoio que é oferecido ao desenvolvimento do mesmo no ambiente de casa.

Como já dito anteriormente, do quantitativo de 8 professoras colaboradoras da pesquisa, 2 dessas atuam em escolas consideradas de zona rural, o que corrobora para olhar a especificidade desse contexto e perceber de uma forma mais reflexiva as interpretações e recriações da política a fim de traduzi-la na realidade do mesmo. As professoras relatam que o contexto social do distrito se apresenta nas relações estabelecidas com a família e na participação da mesma no trabalho desenvolvido na escola. Um dos desafios mencionados pelas colaboradoras foi o da família não aceitar a deficiência do estudante, principalmente pelo não conhecimento do que seja, como pode-se observar a colaboradora **CPAAE2**,

É uma preocupação muito grande que eu tenho lá. A maioria dos meus alunos tem Deficiência Intelectual. (...) E ainda tem um agravante, as mães que negam, os pais que negam, que disse que de jeito nenhum, que não sei o que, que são ótimos, são isso, são aquilo. A gente percebe.
(**Informação verbal da colaboradora CPAAE2**)

Ainda complementa dizendo que condições sociais como estrutura familiar, o nível de escolaridade dos pais, o contexto de risco e vulnerabilidade, de uma forma geral refletem no comportamento da criança,

Então assim, eu dentro da escola, eu vivo uma realidade de drogas, de violência, de falta de educação doméstica, de comprometimento. Mães que chegam com pedacinhos de blusa, com shortinho dentro da escola, gritando, esbravejando, esculhambando, xingando, xinga os porteiros.
(**Informação verbal da colaboradora CPAAE2**)

Destaca-se nessa leitura, a discussão em torno do conceito de capital cultural defendido por Bourdieu e que serve para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos, sendo que tais maneiras como falar bem,

usar bem as regras gramaticais, se portar diante do outro reforça a existência de uma cultura mais elevada que outra. As colaboradoras **PAEE6** e **PAEE7** ainda corrobora ao afirmar sobre tais maneiras, respectivamente,

A gente tem que saber lidar com os pais, responsáveis de forma geral, por que muitas vezes chegam parecendo que são os donos da escola, exigindo certas coisas que fogem da nossa ação pedagógica. O fator cultural daquela região implica nas atitudes dos pais. São pais de baixa renda, que não tem muita educação, educação mesmo.. falta com o respeito, são intransigentes e isso a gente percebe no lidar com eles no dia a dia. (Informação verbal da colaboradora PAEE6)

Tenho pais de todos os tipos, sempre falo que minha dificuldade são os pais em entender do que se trata a sala de recursos, a função da sala em si, para não parecer que é um reforço escolar, que a criança vai pra lá fazer atividade. Os pais apresentam uma linguagem inadequada, grosseira. Os pais querem, mas não entendem. A linguagem para eles precisa ser direta e clara para melhor entendimento sobre a necessidade desse acompanhamento. (Informação verbal da colaboradora PAEE7)

Esse ponto também aparece na fala da colaboradora **PAEE3**, que ainda destaca como um grande desafio a falta de parceria,

É a falta da não parceria dos pais né? Da família, do responsável é imensa quando você marca um atendimento com esse familiar, esse responsável e eles não comparecem, você faz encaminhamento e não leva. Você sinaliza as necessidades desse aluno e nas questões extra escolar das terapias que esse aluno precisa e essa família não leva. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Em contrapartida, percebe-se nas falas de outras colaboradoras que a família está presente no acompanhamento das crianças e mesmo que diante da falta de esclarecimento inicial, a família já conhece sobre seus direitos, como pode destacar na fala da colaboradora **PAEE5** ao dizer que,

Percebo que ao mesmo tempo que os pais hoje tem consciência da importância da inclusão né, uma verdadeira inclusão também envolve a utilização da sala de recursos né, a implantação, porém, desconhecem as bases legais necessárias para isso. Assim, sabem que tem direitos, mas não sabem de qual via. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

Complementar a isso, a colaboradora **PAEE5** apresentou que um dos trabalhos iniciais de diálogo com essas famílias se configurou na necessidade de apresentar as leis, principalmente sobre o que concerne à sala de recursos multifuncionais e o AEE,

falei sobre as leis porque é importante também apresentar lei para as mães, né? Elas precisam ser conhecedoras da política pública de fato, da legislação. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

No cerne dessa discussão, sobre a relação com a família e como essa implica no trabalho das salas de recursos multifuncionais, as colaboradoras **PAEE1** amplia para a necessidade do esclarecimento do que é a sala, de qual é o trabalho desenvolvido na mesma, não somente para a família, como também, estudantes e professores, a escola como um todo. Percebe-se abaixo:

antigamente tinha muita aquela coisa dos pais chamarem a gente de doutora da família, achar que a gente nem era pedagoga, era psicóloga, era médica, era psiquiatra. Então existia uma interpretação errônea e aí a gente foi assim mudando essa cara né? Trazendo alguns momentos de atendimento coletivo, alguns momentos de atendimento em sala de aula pra que os outros estudantes me vissem parte dessa escola, não como parte de uma sala isolada onde só aquele estudante com deficiência ia. Então é mudar uma cara pra que esse espaço seja um espaço da escola. Seja um espaço onde entre a professora se sinta à vontade, ele tire suas dúvidas, ele diga que não está conseguindo e a gente sente junto e buscar uma estratégia e não espaço isolado onde eu vou só atender esse estudante. Não que o atendimento não seja importante, mas a gente tem partido do princípio assim, eu sou pedagoga, eu sou professora de uma sala de recurso, a minha função é fazer com que a inclusão aconteça. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

A colaboradora **PAEE2** ainda reforça a importância de um trabalho que envolva não somente a família, mas sobretudo, a escola, no sentido de estreitar a parceria com os professores da sala regular, contextualizando

olha o que eu lhe digo estou muito feliz porque eu só cheguei lá em meados de 2019 e é assim sabe? A confiança. Então assim não ser sempre a que sabe de tudo e isso me dá uma credibilidade pra que eles se aproximem mais, entende? Então não tem barreiras comigo. Os professores novos que chegam sempre vão na sala. Olha, se apresentam. Eu sou a professora PAEE2 da sala de recursos. (...) É importante ter essa parceria mesmo próxima com o professor da sala regular. Não achar que somos as especialistas porque vai distanciar o colega de nós (...) então observo que esse diálogo primeiro com o colega da sala

regular faz com que a inclusão de fato ela aconteça. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Neste mesmo seguimento, a colaboradora **PAEE1** afirma que consegue perceber a participação dos estudantes e envolvimento dos mesmos nas aulas quando há uma troca mais de perto com o professor da sala, mesmo diante de certa resistência por parte de alguns,

Tem professor que ainda se sente constrangido, que eu entre na sala, principalmente de fund 2, né? Porque eles acham que a gente está fiscalizando a aula, que está querendo ver como é que ele está planejando e não é essa a função, né? Quando eu vou discutir conteúdo com o professor, eu não entendo o conteúdo, eu entendo do trabalho de inclusão, quem entende é ele. Então cada um dentro do seu saber quando a gente discute a gente consegue encontrar aí espaços onde a gente visualiza aquele estudante, né? E aí você vê um processo por exemplo, principalmente no fundamental 2 de menos desistência, de menos falta desse estudante, da vontade desse estudante estar na escola então você tem aí uma mudança da visão dessa sala de recurso porque você atua de forma mais direta com o professor. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

É importante perceber através dessas falas que a atuação da sala de recursos não se constitui somente no espaço da sala em si, as ações necessárias do professor do AEE se expandem para além deste espaço na busca da inclusão. “É preciso evitar que a comunidade escolar, a começar pelo professor da sala regular, passe a considerar a sala de recursos como um espaço apartado dos demais”, afirma Noronha (2015, p.75). Para tanto, é necessário sensibilizar o professor da sala regular que este estudante não é exclusivo da sala de recursos, e sim, é estudante da escola, por sua vez, do professor ou professores que estão na sala de aula.

Mesmo diante das conquistas por parte das colaboradoras, ainda se percebe resistência dos professores da sala regular em trabalhar com as necessidades que requerem o estudante de inclusão, como apresentado nas falas das colaboradoras **PAEE3** e **PAEE6**, respectivamente:

Mas assim, a minha comunicação estreita é muito com os professores da escola. Né? Porque a gente fala, a gente pede, a gente mostra e explica, fala a importância do trabalho que deve ser realizado, mas é a mesma coisa de não falar com ninguém assim. Um ou dois é se preocupam, entra em contato comigo, pede orientação. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

É um trabalho de formiguinha, a gente precisa desconstruir essa ideia que o estudante é da sala de recursos, o estudante é do professor e eles não enxergam assim. Querem que a gente assuma o estudante em tudo.
(Informação verbal da colaboradora PAEE6)

O diálogo e parceria entre o professor de AEE e o professor da sala regular é de fundamental importância para um trabalho que vise a inclusão, considerando que são papéis distintos desses professores e que um não sobrepõe o outro, ao contrário disso, são complementares dentro da escola. Noronha (2015, p.75) afirma que para as salas de recursos funcionarem bem, “é preciso que o professor das salas estabeleça comunicação com o professor da sala regular, a fim de obter informações sobre a necessidade de atendimento ou retorno sobre das atividades desenvolvidas com o educando.” Dessa forma, o professor da sala de recursos vai ser um suporte para o professor da sala regular no sentido de contribuir com a prática pedagógica do mesmo, como relata a colaboradora **PAEE3**

O trabalho desenvolvido na sala de recursos com uma proposta mesmo de alcançar a inclusão escolar. (...) Da inclusão dentro da sala regular, eu vou dizer assim porque a gente como profissional é especializado nós não estamos distantes do nosso colega da sala regular, então eu tenho um trabalho muito próximo, a gente tem um trabalho muito consistente eu com os meus colegas. Eu nunca me coloco como, é... especialista, apesar que eles falam né? Você tem mais conhecimento! Sim, eu posso ter mais leitura, mas não só, né? Então quando nós nos propomos a ser realmente uma parceria com o colega da sala regular eu percebo que isso facilita a inclusão do aluno com deficiência.
(Informação verbal da colaboradora PAEE3)

A colaboradora **ECPAEE2** também apresenta em sua fala a importância de estreitar essa parceria com o professor regular e ainda acrescenta sobre o Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, documento norteador da prática do AEE na sala de recursos para cada estudante atendido pelo profissional,

Mas em diálogo com o professor da sala regular né? Sabemos que eu preciso né? Nós precisamos da sala regular para trabalhar em cima das necessidades educacionais desse estudante pra ele potencializar lá na sala regular. Mas a partir também do diálogo com o nosso colega da sala regular. Por exemplo o PDI, eu geralmente sempre tô socializando, tá na parte do estudante, mas socializo com o

colega, né? O que vocês acham? Vocês acham que é possível, né? Porque nós sabemos Camila, que na política esse estudante precisa tá de fato incluso também no conteúdo, no desenvolvimento das atividades escolares que acontecem na sala de aula. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

O PDI se configura como documento necessário para desenhar qual será o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE na sala de recurso, partindo principalmente do que o profissional observou das habilidades apresentadas e das necessidades do sujeito a fim de desenvolver as estratégias para avançar em tais prejuízos ou lacunas, porém, este documento não deve ser uma via somente da sala de recursos, ao contrário disso, é de grande importância que os professores também participem da construção deste material, principalmente, pensando nas competências e habilidades ligadas aos conteúdos da devida série na sala regular.

A colaboradora **PAEE1** ainda corrobora com essa discussão e acrescenta que para tanto, deve haver um trabalho colaborativo entre esses sujeitos, como avalia abaixo

se eu não entender quais são as grandes demandas dele em sala de aula até o meu atendimento fica prejudicado. Eu preciso entender como é que eles se envolvem no processo escolar. De que forma o conteúdo da sua série, da turma tem chegado até ele ou não tem chegado e isso não é uma coisa que eu faço em um momento e acaba que isso é uma coisa que precisa estar constantemente sendo desenvolvida, né? O professor precisa estar constante. Então a gente começa a entender e a mudar a cara dessa sala de recursos como uma sala que desenvolve um trabalho colaborativo com os professores. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

A mesma ainda segue dizendo que a escola a qual atua se preocupa com o ensino colaborativo e por isso, precisou reorganizar as atividades da sala de recursos,

Eu tenho lido muito sobre essa proposta de ensino colaborativo das salas de recursos. Como é que ainda não temos um trabalho no município de Feira de Santana que contemple isso? Mas é algo que xxx enquanto escola sentiu a necessidade de estar mais próximo do professor, de estar mais dentro da sala de aula, de ter momentos onde o professor planeja uma aula, onde o professor da sala de recursos vai estar junto na intervenção a depender da necessidade do objetivo que a gente traça. Então a sala de recursos ela vem se mudando pra que toda comunidade escolar entenda esse espaço como espaço pedagógico. Um espaço que é coparticipativo com o professor de sala de aula e que em nenhum momento esse professor se sinta sozinho. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Na discussão do ensino colaborativo apresentado pela **PAEE1**, a colaboradora abordou dois pontos importantes a se destacar, inclusive por também aparecer nas falas das outras colaboradoras. Sendo esses pontos, o papel da gestão da escola e a oferta do AEE no contraturno, como prega a política.

No que diz respeito ao primeiro ponto destacado, o papel da gestão, a colaboradora **PAEE1** reforça que este trabalho com o ensino colaborativo acontece principalmente por a escola já ter na sua base, uma proposta pedagógica que contemple a necessidade de olhar para o estudante de inclusão como estudante da escola e não somente da sala de recursos, como também, o apoio dado pela gestão dentro do que se propõe a inclusão. Destaca-se na fala abaixo,

Porque o trabalho é conjunto, o trabalho é colaborativo. Não vou lhe negar que o fato de ter uma proposta pedagógica na escola amarradinha, sabe? Uma proposta onde cada um sabe a sua função, cada um entende o seu papel. Então, eu tenho uma direção que me apoia, que sabe o trabalho que eu tô fazendo, que acredita, que é necessário atender um pai junto comigo ele atende. Se for necessário dialogar com qualquer professor ele está junto, né? Está dialogando, está visualizando esse processo. Tem então, essa parceria e também tem o seguinte, né? Que é um ponto positivo da gente muito grande, é ter momentos de estudo. Eh que a sala de recursos entrou aí com a força total dentro da escola, né? De colocar o professor pra estudar também. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Acrescentando a importância de os momentos de reunião na escola terem como pauta a discussão que envolve a inclusão para pensar coletivamente, sanar dúvidas e sobretudo conhecer mais e mais sobre as especificidades que aparecem na sala de aula, como também, a necessidade de fazer a inclusão escolar. Da mesma forma que a colaboradora **ECPAEE2** sinaliza que a escola a qual ela trabalha também converge de dispor esses espaços de construção colaborativa e formativa, atribuindo esse momento como disposição de uma gestão que pensa a inclusão nessa perspectiva,

Então o trabalho é de parceria mesmo, de desmistificar a ideia e de entender que o estudante assim como os demais, é estudante da turma responsabilidade dos professores das salas comuns. Lá na escola por exemplo, nós elaboramos alguns relatórios em que os profissionais da área de saúde solicitam (...) então esse é um ponto de articulação que tem favorecido a nossa aproximação. Sentar com o nosso colega e dizer, e aí, como é fulano lá dentro da sala de aula do ponto de vista do comportamento, da aprendizagem, das interações sociais. Então os colegas vão pontuando algumas coisas. Isso tudo acontece por conta de uma gestão que vê a importância desse trabalho. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Divergente a tais falas, a colaboradora **PAEE2** apresentou justamente a parceria com a gestão enquanto um dos desafios na atuação da sala de recursos. Ela sinaliza que tem aproximação com a equipe de professores, no entanto, com a gestão falta essa parceria, essa troca, ao contrário disso, ainda acaba por dificultar o seu trabalho.

Meu maior desafio hoje não são meus estudantes, não são meus colegas, é a direção. Eu tenho um embate assim muito forte com a direção, não é a equipe gestora é a pessoa, a diretora. Porque não quer que eu tenha autonomia, por exemplo. É impressionante dizer que eu preciso ir para ela pedir autorização pra falar com o colega. Isso me deixa um pouco irritada, inquieta, chateada, indignada. Tudo isso. Né? Por quê? Porque nós sabemos que uma das atribuições do professor da sala de recurso na lei, né? Na política, que ele precisa ter apoio, ele é o apoio também do professor da sala regular, né? Ele é realmente aquele profissional precisa também fazer atendimento ao colega é o do ensino colaborativo. E nem se tivesse se não tivesse na lei eu acho que eu faria isso né? É importante realmente todos caminharem juntos. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Essa prática apresentada pela colaboradora **PAEE2** soa enquanto denúncia do fazer inclusão para além da atuação da sala de recursos. Quando se remete a educação inclusiva, espelha-se que todos da escola precisam caminhar juntos com este paradigma e o papel do gestor é de suma importância para a realização do trabalho com este fim, de incluir. Principalmente por caber a gestão escolar muito mais que uma técnica, como afirma Tezani (2004, p.177),

à gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações.

Ainda nesse mesmo constructo, podemos perceber que a fala da colaboradora nega o que o autor Sage (1999, p. 138) defende ao dizer que,

o diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores.

Ou seja, à medida que a gestão controla a troca e o diálogo feita pelo professor da sala de recursos com o professor da sala regular, ele limita o trabalho necessário para a inclusão, o qual deve proporcionar autonomia e cooperação entre tais sujeitos envolvidos na prática inclusiva. Nesse aspecto, a colaboradora **PCI2** apresenta que o não conhecimento por parte de muitos gestores sobre a sala de recursos, reforça que isso aconteça, “*tem gestores que entende que o professor do AEE é um é um professor de reforço escolar e não é, que pode fazer atendimento psicopedagógico ou que pode fazer um atendimento psicológico e não é assim*”. **(Informação verbal)**

Como também, a colaboradora **PCI1** trouxe como consequência disso, os professores das salas de recursos serem vistos como aqueles que são tudo, “*questões de comportamento, crianças não alfabetizadas, leva tudo pra sala de recursos, a gestão também entender qual é o papel das salas de recursos*”³². Por isso, o Centro de Inclusão tomou como estratégia necessária, a formação e esclarecimento não somente do professor da sala de recurso, mas também, do gestor da escola que implantou tal sala.

Como afirma a colaboradora **PCI2**,

Esse ano a gente fez a dinâmica até diferente, né? As salas de recursos que abriam, a gente não chamou apenas o professor, a gente chamou também o gestor. Então tanto o gestor quanto o professor da sala de recurso passam por essa formação. Como é essa formação? A gente dá todas as orientações de como é que funciona a sala de recurso. Qual é o papel do professor do AEE. gente também precisa esclarecer eh pra esse gestor que muitas das vezes não tem nenhum conhecimento na área de educação inclusiva. E aí a gente faz essa orientação, a gente disponibiliza todas as fichas que são utilizadas dentro desses atendimentos educacionais. **(Informação verbal da colaboradora PCI2)**

Aparece na fala da colaboradora **PAEE2** o quanto é significativo a adoção do Centro nessa perspectiva formativa de ampliar para gestão e coordenação. Ressalta que foi resultado de uma solicitação das professoras das salas de recursos da rede e ainda considera a necessidade de ampliar para os professores regulares também,

percebo algo também importante na questão da educação inclusiva no nosso município que as formações continuadas geralmente para os colegas dos outros segmentos, não está inclusa de fato a temática. É uma briga também nossa da sala de recurso porque o tema da inclusão foi discutido com a gente que trabalha a inclusão e ela não estendida, né? Mas graças a Deus esse ano começou a ter reunião com coordenadores,

³²

Informação verbal da colaboradora **PCI1**

né? Com outros professores porque foi algo dito há anos atrás, né? Foi uma cobrança nossa da sala de recursos, fazer uma jornada pedagógica e inclusão será discutido com um grupo de professor da sala de recurso? Não existe se estamos falando sobre educação inclusiva, todos precisam estar inseridos nessa discussão, nessa reflexão e na questão realmente da inclusão na sala de aula como ela deve ser desdobrada no dia a dia.
(Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Resultado dessa necessidade, a colaboradora **PAEE3** relata a situação vivenciada por ela na escola a qual atua. Por vezes, na ausência do professor da sala regular, havia solicitação para ela assumir a turma e que a mesma negou tal pedido principalmente na tentativa de demarcar a sua função e seu papel na escola, a qual neste momento, houve um entendimento contrário por parte da gestão. Reitera-se então, a necessidade do que se propõe o Centro, a formação estendida para além dos professores das salas de recursos, mas também, com a coordenação e gestão diante do que se propõe a política da sala de recursos e o trabalho desenvolvido pelo AEE.

Inclusive, é importante destacar que essa parceria entre gestão e professor das salas de recursos precisa ser estreitada pelos motivos já supracitados, mas também, pela necessidade do repasse de verbas para a montagem e instrumentalização que as salas de recursos precisam para se efetivar o AEE. Hoje em dia, uma verba é destinada para a implantação das salas de recursos e então a partir de tal verba, a escola organiza a compra do material necessário para a montagem da sala de recursos. As professoras colaboradoras relataram um pouco sobre o trâmite em torno disso, como é percebido abaixo nas falas das colaboradoras **PAEE4 e PAEE5**, respectivamente:

Eu entro em contato, né? Passo a demanda pra direção. Ela providencia esse material e aí repassa para mim. Tá? E aquele que eu vejo, pesquiso, né? Porque a gente vai estudando, né? A formação continuada vai sendo aprimorada, vai nos aprimorando nesse sentido, eu mesma elaboro, eu vou construindo jogos que eu percebo que vai realmente surtir efeito, né? Pelo PDI mesmo, eu observo, falo olha tal jogo que eu vi, eu percebo que esse jogo vai ser viável. Então por exemplo, tem o jogo que eu fiz muito simples, mas que eu percebi um envolvimento, engajamento do aluno muito interessante, porque ele tanto trabalha a coordenação motora quanto trabalha cores quanto trabalha a questão das vogais, das letras iniciais.
(Informação verbal da colaboradora PAEE4)

Eu vou te dizer que tudo que está lá dentro da sala, tudo que foi solicitado pela escola para a sala de recursos é útil? Não. Não é útil. Assim lá nós temos por exemplo, nós não temos alunos surdos, eu tenho alunos que tem a questão auditiva, mas não é, não chega a se utilizar libras, a gente não precisa de um intérprete, não utilizamos libras. É só a questão mesmo da fala, de você falar, o aluno consegue entender. (...)Temos

vários jogos de libras e não utilizamos nenhum porque não temos nenhum aluno que seja público-alvo desses jogos. Então assim, é por isso que eu te disse que eu tive que produzir vários jogos. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

As duas retratam a construção de jogos por parte das professoras, mas também, sinalizam sobre os recursos que já são destinados via MEC para a implantação das salas, apontando que nem todo material é utilizado por conta da não necessidade das escolas de atuação.

Ademais, a colaboradora **PAEE5** aponta sobre a recriação feita para a compra de jogos com o recurso da própria escola e não com o recurso destinado a necessidade da sala. Como percebe-se na fala abaixo,

Às vezes eu até tive que comprar alguns e também solicitei outros à diretora que ela comprou com recurso da escola mesmo, por conta da pressa que a gente tinha pra utilizar esses jogos, né? Pra fazer essas intervenções com esses alunos. Então assim, eu tenho muita coisa na sala mas quase nada que veio eu utilizo. Tanto que eu deixo guardado no armário quando me perguntam, quando me ligam pra saber o que a gente tem lá na escola na sala de recursos eu digo todos os materiais que a gente tem. Mas eu não utilizo todos. Então assim o que eu adquiri é os materiais que eu mesma confeccionei, alguns jogos que eu solicitei que fossem comprados em um tablet que eu tenho alguns jogos também que eu consigo. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

Ainda nesse aspecto a colaboradora **PAEE1** nos relata a seguinte atuação na política da sala de recursos após a implantação na escola em que atua,

Em 2009 quando a sala começou chegou alguns recursos básicos né? O computador básico, uma impressora preta e branco e chegou alguns jogos. Então à medida que eu fui me envolvendo com a sala de recurso, a gente foi precisando de jogos novos. A impressora já não servia mais. A gente precisava de impressora colorida. Depois a gente veio em 2010 um ano após, veio a primeira verba pra sala de recursos, né? Que é a verba, o PDDE inclusão, ele chegou em 2010 e a gente faz aquele projeto, coloca o que a gente precisa a depender da demanda, aí nesse projeto eu consegui comprar algumas coisas, por exemplo a gente tem um público de paralisado cerebral, de uso de tecnologia assistiva, então eu consegui acionador, eu consegui comprar mouse com entrada pra som, eu consegui comprar um software de comunicação alternativa, né? Eu consegui comprar impressora colorida, com recarga de toner mais fácil, porque não dá pra imprimir prancha e fazer prancha em preto e branco. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Ela ainda contextualiza sobre as necessidades que tiveram após 10 anos de implantação da sala de recursos e no decorrer da atuação da política, ainda relata sobre uma das dificuldades encontradas atualmente,

Em 2020 chega uma 2ª verba, 10 anos depois e nessa segunda verba a gente está renovando os computadores, já não dava mais pra funcionar com os computadores antigos que tinha, aí compra impressora nova, aí surgiu também agora a necessidade que a gente antes não conseguia porque como era uma sala num prédio do Fundamental I e a necessidade de criar a 2ª sala de recursos no Fundamental II que são prédios separados. Então o prédio do Fundamental II não tinha quase nada. Então tudo que tinha que produzir a gente tinha que usar do prédio do Fundamental I, agora com essa 2ª verba eu consegui equipar a sala do Fundamental II, mesa, cadeira, armário, mais computadores, impressora, tablet e notebook não consegui comprar algumas coisas ainda porque a SEDUC ainda não conseguiu me orientar. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Sobre essa questão a respeito da orientação por parte da SEDUC, a colaboradora **PAEE1** ainda argumenta que,

Com relação por exemplo como é que faz compra via internet apesar do MEC liberar, mas eu não sei como é que funciona porque é uma conta que você só usa cheque. Então como é que você vai pagar com esse cheque? Eu ainda não fui orientada, já procurei a pessoa que era responsável na SEDUC já saiu, já não é outro, já é outra pessoa. Então assim, eu não consegui gastar esse dinheiro todo, mas já consegui equipar a sala do Fundamental II que antes não tinha. Então eu comprei teclado adaptado pra paralisado cerebral e agora nessa compra já tem outros modelos de mouses diferentes pra paralisados também, já pensando em aluna com microcefalia, já pensando específico em alguns alunos, é muito do recurso do que é adquirido é dentro do perfil dos estudantes que vão entrando. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Essas falas nos apontam que apesar da verba destinada para a compra dos materiais, as professoras das salas de recursos vão aderindo e fazendo novas compras à medida que vai surgindo a necessidade, apresentada pelas especificidades do público alvo atendido nas salas, considerando não somente a liberação da verba em si, mas principalmente com os recursos já dispostos nas mesmas. Como também, corrobora com a ação mencionada pela colaboradora **PCI1** ao assumir o Centro, de redistribuição da verba para as escolas que já tinham as salas de recursos avaliando a partir da necessidade das mesmas.

Outro ponto importante diante da interpretação da política das salas de recursos por parte das colaboradoras, diz respeito ao turno ofertado para o trabalho do AEE. Sabe-se que na base legal, este serviço deve ser ofertado no contraturno da classe comum, complementando ou suplementando a rotina escolar, entretanto, aparece como uma prática da rede a oferta deste serviço no mesmo turno da escola, como percebe-se na fala da colaboradora **PCI2** que apresenta enquanto desafio ao assumir a coordenação do Centro e precisar reestruturar essa proposta de acordo a política, “*era uma organização dentro da rede (...) tinha muitos professores que atendiam todos os estudantes no mesmo turno e aí a gente teve que dar um freio, né?*” (**Informação verbal**)

Ainda complementa dizendo que apesar de ter feito esse levantamento e ajustado muito em relação ao atendimento no contraturno, ainda persiste essa demanda justificando

Por causa do transporte, principalmente os estudantes do distrito. As escolas são muito distantes, então mesmo transporte que leva essa criança são os mesmos que pega os estudantes da tarde. E aí os pais não tem condições de levar no contraturno por isso, a escola não tem condições de manter esse estudante a tarde toda sem um auxiliar, sem uma merenda. Então existe essas conjunturas, né? (**Informação verbal da colaboradora PCI2**)

Diante dessa conjuntura, as colaboradoras **PAEE4** e **PAEE6** reforçam que as condições socioeconômicas, deslocamento e resistência por parte das famílias fazem com que elas remanejem os atendimentos para o turno corrente da sala comum a fim de garantir o AEE dos estudantes que vivem essa necessidade. Para tanto, elas organizaram a realização dos atendimentos com o tempo de 40 a 50min, 1x por semana em dias fixos. E a colaboradora **PAEE4**, ainda salienta que este acordo foi feito inicialmente com as famílias e com os professores da sala regular.

A colaboradora **PAEE3** exemplifica uma situação diante da oferta do AEE acontecer no mesmo turno da aula, problematizando o trabalho desenvolvido na sala regular,

Olha, eu tento realizar o trabalho o mais fiel possível ao que pede a política e até as políticas aqui de Feira de Santana mesmo. A gente recebe um livro né? A gente tem uma apostila do trabalho que deve ser realizado, as políticas desse trabalho, mas devido a toda ocorrência que acontece. Durante esse atendimento e na dinâmica do funcionamento da escola acaba fugindo dessa política. Porque ó, está dentro da política, Camila, que nós devemos fazer o atendimento do aluno no horário oposto da sala de aula. Só que se eu tenho uma aluna, que essa aluna é cadeirante e que ela mora super distante da escola e que essa mãe não pode levar essa aluna pra escola. Mas essa aluna precisa dessa intervenção da sala de recursos. Eu vou deixar de fazer o atendimento porque eu não posso tirar ela a 40min de uma sala que ela não está sendo

estimulada, porque por mais que você solicite, por mais que você mostre como deve ser feito, não é feito. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Percebe-se então que a realidade dessas conjunturas apresentadas, reforça a necessidade de interpretações e recriações na atuação das professoras colaboradoras diante do que é previsto pela regulamentação. Reitera-se mais uma vez essa premissa, com a fala da colaboradora **PAEE1** ao afirmar que dentro da sua realidade, ela realiza da seguinte forma

O atendimento ele acontece prioritariamente, mas ele não é fixo em contraturno. Então assim, acontece momentos sempre eu digo mãe semana que vem eu planejei estar quinta-feira de manhã com o professor atuando diretamente numa aula específica né? Por exemplo, a gente vai trabalhar algoritmo americano no 5º ano, é algo muito abstrato pra um aluno com Deficiência Intelectual. Eu preciso estar com a professora porque a gente planejou algo diferenciado e a professora sozinha não dá conta. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Na fala da colaboradora ainda deixa claro que o trabalho da sala de recursos não se esgota no espaço físico destinado ao atendimento, e sim, neste caso, amplia-se para o acompanhamento da sala regular. Já a colaboradora **PAEE5** apresenta como desafio manter o AEE no contraturno, principalmente devido à ausência dos mesmos no atendimento,

A falta dos alunos é muito grande. Os pais eles não levam mesmo. Principalmente porque ele tem que ir no turno oposto. Então eu tenho uma dificuldade muito grande, mas eu pego no pé porque mesmo a gente tendo controle que faltou tantas vezes e conversa com a família, vê a possibilidade desse aluno e deles não estão aceitando mais esse atendimento, mas eu converso e falo a importância que tem esse acompanhamento desse aluno na sala de recursos. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

Referente a este desafio, a colaboradora **PCI2** enquanto uma das responsáveis pelo Centro, explica o procedimento feito pelo setor para a liberação da proposta do atendimento acontecer no mesmo turno da sala regular,

Mas como é que acontece? Esses estudantes são sinalizados pelos professores, antes a gente faz uma avaliação se realmente há essa necessidade de atender no mesmo turno e aí há um consenso a depender da demanda entre a gestão da escola, o centro e esse professor da sala de recurso. (Informação verbal da colaboradora PCI2)

O que não impede que os próprios professores das salas de recursos utilizem de estratégias internas para a garantia de tal procedimento alinhando a proposta do

contraturno, como é citado pela colaboradora **PAEE2** ao relatar sobre o procedimento adotado por ela e pela escola,

No entanto uma mãe esse ano que não quis levar no contraturno aí isso não foi no início nos dados atuais eu fiz uma declaração né? Uma forma de nos cobrir né? Pedi que ela assinasse essa declaração dizendo que ela tinha sido convocada, ela foi informada sobre a importância da sala de recurso, do atendimento individualizado, no entanto ela não queria levar o filho. Então eu tenho essa declaração, essa mãe assinou. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Tais traduções, interpretações e reinterpretações da política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais apresentadas pelas colaboradas da pesquisa, nos remete a perceber que a política para se efetivar enquanto política, ela precisa ser vista e analisada dentro do contexto da prática, onde a atuação da política reconfigura a mesma diante das realidades sobrepostas naquele bairro, naquela escola e sobretudo, naquela sala de recurso. Dessa forma, reitera-se a importância de ouvir tais professoras que fazem a sala de recursos acontecer mesmo diante dos desafios que aparecem na sua prática. Entendendo isso, se fez importante perguntar sobre o papel das salas de recursos segundo a visão das colaboradoras, principalmente, no intuito de gerar reflexão sobre a sua atuação diante de tal política.

Diante de tal questionamento, as colaboradoras de forma geral, apresentaram suas percepções, afirmando que mesmo diante dos desafios e que ainda se precisa avançar muito para alcançar a inclusão, valorizam a importância das Salas de Recursos Multifuncionais enquanto política necessária para esse alcance.

Pode-se observar nas falas das colaboradoras abaixo **PAEE1**, **ECPAEE1** e **ECPAEE2**, respectivamente:

Então eu sinto a sala de recurso, eu vejo a sala de recurso na perspectiva do cérebro, na perspectiva geral, como sendo esse maestro das coordenadas pra que a música aconteça, pra que a melodia ocorra e pra que as coisas fluam com mais tranquilidade. Não existe um grau de importância maior da sala de recursos ao professor, mas é que cada um fazendo a sua função e sendo guiado pra que a coisa, pra que a inclusão aconteça. Você vê que o processo flui. Então hoje eu não consigo mais visualizar processo educacional, processo de inclusão na escola, sem a participação efetiva da sala de recursos. Porque a sala de recursos ela guia, ela orienta, ela traz a perspectiva de olhar pra esse sujeito e pra sua necessidade. Todos precisam olhar, mas a sala de recursos ela tem um foco, uma um afunilamento que aquele sujeito precisa. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

A partir do momento que temos elaborado iniciativas que não comunguem com a segregação. A partir do momento que as ações são pensadas para desmistificar a ideia de que a professora da Sala de Recursos é conhecedora de um saber, não estou negando a importância da formação. Mas de um saber superespecializado e de que eu estou lá na sala comum, não posso me dirigir a esse, eu não posso tomar uma iniciativa porque não tenho a mesma formação, não tenho o mesmo curso eu acho que a gente acaba criando abismos então depende muito das nossas concepções e das posturas que temos com relação a deficiência.
(Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

Tão mínimo que eu faço, eu penso... o que eu faço? Mínimo, eu acho o que eu faço é o mínimo que eu poderia fazer muito mais, mas eu tampouco o que eu faço, eu me gratifico quando eu vejo um aluno chegar, me abraçar, dizer que estava com saudades, que gosta do trabalho, que gosta de estar comigo, que se sente bem. Então isso tudo é importante.
(Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

Sasaki (1998, p. 78) contribui com tais falas ao afirmar que,

o professor (a) da SRM atua na escola como facilitador da comunicação entre o estudante, a família e toda comunidade escolar (professores, profissionais de apoio e colegas da sala regular do aluno) da própria escola. Relação essa que gerencia o processo de adaptação e inclusão do estudante com deficiência. Além disso, encontra meios de despertar a ressignificação do conhecimento oriundo da sala de aula comum através das adequações e estimulações por meio de jogos e atividades que possibilitam a aquisição de novas competências.

Desse modo, a SRM pode ser vista como uma ferramenta de mediação, apoio e suporte ao estudante e às professoras das salas regulares. E, neste caso, o professor das SRM deve ser como ponte, ponto de ancoragem entre estes pontos citados. Daí a importância de perceber as Salas de Recursos Multifuncionais como uma política necessária para se buscar a inclusão educacional mesmo sabendo que tal política será reinterpretada e recriada a partir de cada realidade apresentada pela escola que a contenha.

Não obstante a esse aspecto, o contexto vivido nos anos de 2020 e 2021, o de pandemia, o qual impactou diretamente nas nossas vidas, comportamentos sociais, formas de nos relacionar, como também nas formas de direcionar o trabalho pedagógico das escolas direcionou para que a atuação das salas de recursos fosse recriada a partir de tal fenômeno, então, considerou-se importante destacar como essa política se reconfigurou no município de Feira de Santana-Ba, a partir da recriação feita pelas colaboradoras sujeitos da pesquisa.

6.3.1 RECRIAÇÃO DA POLÍTICA DAS SALAS DE RECURSOS E AEE DURANTE O ENSINO REMOTO

Na segunda metade de 2019, a China foi acometida por um vírus conhecido como coronavírus SARS-COV-2, que se espalhou rapidamente pelo mundo no primeiro semestre em 2020. Trata-se de uma família de vírus que causa infecções respiratórias, provocando a doença chamada de Covid-19 com sintomas de: tosse; febre; coriza; dor de garganta e dificuldade para respirar, o que pode levar o sujeito a óbito, a depender do sistema imunológico de cada pessoa.

Por conta de ser um vírus que se transmite pelo contato através do aperto de mão; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; e, objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. foi necessário uma reorganização social no que diz respeito à forma das pessoas se relacionarem e desenvolverem suas atividades coletivas. Proposto, a partir disso, um afastamento social que privasse as pessoas de aglomerações ou contatos desnecessários, ou seja, escolas, faculdades, comércio, restaurantes, bancos, dentre outros. Espaços de coletividade foram fechados e estruturados para atender as demandas mais emergenciais. Conforme a Nota Técnica³³ ‘Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19’ emitida pela organização Todos Pela Educação³⁴ (2020, não paginado), “[...] a pandemia da Covid-19 vem trazendo imensos desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, medidas de distanciamento social têm sido adotadas pelos países, e ainda não se sabe exatamente quando deixarão de ser necessárias”.

Dessa forma, o recente contexto pandêmico, de afastamento social, direcionou para novas formas de se relacionar e que faz a escola repensar seu papel, suas práticas e não obstante, seu currículo, não há como deixar de pensar nessa transformação da escola, partindo principalmente, do lugar em que professor e estudante assumem diante do ensino remoto, direcionado para que não tivessem perdas maiores em relação ao ano letivo. O

³³ Primeira versão de um documento em construção e para debate sobre o Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19, considerando que as discussões sobre o tema estão em constante amadurecimento neste momento.

³⁴ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.

ensino remoto assumiu uma proposta de integração do estudante ao processo de ensino e aprendizagem, apontando para a necessidade dos professores repensarem suas práticas, atribuindo às mesmas, inovação, interatividade, dinamismo, muita troca e que lidassem com o novo, com o diferente.

Então, se o desafio foi, para além da conectividade e aparelhos tecnológicos, incorporar práticas que alcançassem os estudantes nesse modelo remoto, que fossem práticas mais interativas, dinâmicas e inovadoras, visando à participação de todos nas aulas. O trabalho com a proposta inclusiva deveria ter prezado para que tais práticas se aplicassem a todo e qualquer tipo de sujeito, com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ou sem deficiência, respeitando inclusive, suas especificidades. Até por que, os sujeitos não mudaram, o que mudou, neste período, foi a forma de realizar o processo de ensino e aprendizagem, antes presencial, e devido a pandemia, através de máquinas, de forma remota.

É importante refletir também, mesmo que não seja foco desta pesquisa, sobre os impactos no funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) neste contexto de pandemia. Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisou se reorganizar, se reinventar e se reestruturar para não perder o contato com os estudantes atendidos pelo professor do AEE. Então este tópico visa apresentar a recriação da política das salas de recursos e AEE durante o ensino remoto a partir das novas políticas direcionadas pelos setores responsáveis a educação, sobretudo, a educação municipal.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

No que tange às escolas da rede municipal do ensino público de Feira de Santana, em Junho, mais especificamente, foram orientadas pela Secretaria de Educação – SEDUC a seguir uma dinâmica de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 a partir, principalmente, do diálogo sobre o Plano de Contingência de retorno às aulas com base no Parecer CNE/CP nº 5/ 2020. Na

oportunidade então, foi criada uma cartilha que apresentou o tal plano para atender a este fim, prezando pela flexibilização do cumprimento do calendário escolar ao dispensar a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias letivos, sendo cumprido a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos legais.

Diante disso, foi orientado para as escolas do município que deveria ser cumprido a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e, a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

Sobre os aspectos pedagógicos foram direcionadas algumas orientações frisando a necessidade do acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social; planejamento cuidadoso diante do retorno às aulas considerando o contexto bastante adverso do período de isolamento social e a necessidade manter um sistema de comunicação permanente com as famílias, sugerido as redes sociais e plataformas digitais, como: Instagram; WhatsApp; Classroom; GogleeMeet; etc.

Da mesma forma que orientou-se realizar escuta aos estudantes para saber quais as suas necessidades socioemocionais e/ou cognitivas, entre outras; realizar um esforço de busca ativa dos estudantes ao fim do período de suspensão das aulas, considerando a probabilidade de que ocorra evasão escolar; garantir o cumprimento da carga horária mínima prevista (800 horas); reorganizar o calendário escolar assegurando formas de alcance dos objetivos de aprendizagem relacionadas à BNCC e a proposta curricular da Rede Municipal de Educação, por todos os estudantes; retornar às aulas de forma gradativa; como também, realizar um processo de orientação e formação a toda comunidade escolar, incluindo os pais e/ou responsáveis sobre o Plano de Contingência para o retorno às aulas.

Para tanto, foi constituído pela secretaria através do canal do Youtube, o Programa Caminhos da Educação, com gravação de aulas feitas por alguns professores da rede selecionados pela própria secretaria. Além disso, foi criada uma sala virtual no Google e nessa sala, era disponibilizado alguns materiais, chamados de percursos pedagógicos que serviam de orientações para as escolas. Como também, foram criados os grupos de

WhatsApp, organizados por séries para disponibilização de materiais e orientações para as escolas no período da pandemia. E as escolas, por sua vez, criava as estratégias para desenvolver neste período a fim de atender tais orientação, como pode-se citar: atividades a serem enviadas para a realização em casa, os grupos de WhatsApp para retomada de assuntos e retirada de dúvidas; vídeos e momentos de encontro online com os estudantes, etc.

Ao pensar sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, destaca a pesquisa de Borges et al. (2021), realizada junto a familiares de diferentes localidades do país, a qual demonstrou que durante a pandemia a maioria dos alunos PAEE não contou com atividades planejadas. A autonomia ficou comprometida e muitos deles não conseguiram realizar as atividades sem apoio. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo AEE, acredita-se que essa realidade também ficou comprometida devido, dentre outros fatores como: internet, recursos, condições socioeconômicas, a falta da intervenção pontual, específica e de contato necessária entre o professor da sala de recurso com o estudante a ser atendido agravou tal atendimento.

Em relação ao município de Feira de Santana, a SEDUC, por meio do Centro, construiu o Documento³⁵ de Orientação para a Reorganização Curricular dos Anos Letivos 2020 e 2021 Educação Especial com a proposta de direcionar orientações/sugestões para o trabalho docente com os sujeitos de educação especial. O documento foi estabelecido como norteador para as práticas desenvolvidas nas classes comuns, pensando na atuação dos professores diante deste público, como também, direciona para olhar e o trabalho desenvolvido pelas salas de recursos, com o AEE e não menos importante, o próprio núcleo.

Na própria redação do documento é enfatizado o que se defende enquanto educação inclusiva e a importância de pensar nos sujeitos PAEE, garantindo o direito dos mesmos a estarem participando das atividades, no período, síncronas e assíncronas. No documento afirma então que sua elaboração,

torna-se necessária para uma ressignificação do trabalho docente na educação pública no município no âmbito da Educação Especial. Isso porque é emergencial o desafio de garantir o direito à educação para todas e todos, respeitando e valorizando as diversidades, as diferentes formas e estilos do desenvolvimento e aprendizagens humanas. (SEDUC, 2021, p.3)

³⁵ Documento de Orientação para a Reorganização Curricular dos Anos Letivos 2020 e 2021- Educação Especial teve a sua elaboração da versão preliminar em Abri de 2021, pelo Centro Integrado de Referência em Educação Inclusiva/Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesse intuito, apresenta-se no documento a necessidade da flexibilização curricular, sobretudo, para as práticas com este público, no que diz respeito a presença, tempo, atividades, metodologias e avaliação, defendendo a ideia de que a flexibilização “deve ocorrer a partir do ato de compreender que cada sujeito é único e que, em algum momento de sua vida escolar poderá necessitar de propostas curriculares pensadas para suas necessidades.” (SEDUC, 2021, p.5)

O documento enfatiza para as escolas que não possuem salas de recursos multifuncionais que seus gestores devem buscar apoio junto ao Centro a fim de estabelecer o diálogo e fortalecimento do trabalho de inclusão e para as escolas que possuem, direcionam orientações bem específicas para o desenvolvimento do trabalho neste período, como:

- 1.O professor e a professora da SRM considerarão no planejamento, diversas estratégias para conhecer as/os crianças/estudantes da Educação Especial, a fim de identificar aqueles que poderão requerer recursos, tecnologias e apoios específicos dentro do contexto vivenciado;
2. O professor e a professora da SRM realizarão o Atendimento Educacional Especializado – AEE, através da disponibilização dos serviços e recursos próprios desse atendimento, bem como, orientar às crianças/estudantes e suas/seus professoras/ professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16);
3. A equipe Gestora e/ou professor e a professora do AEE poderão conhecer e interagir com as Redes de Apoio (CRAS, CREAS, Crescer Cidadão, NEPEA, Conselho Tutelar, CAPS, CAPS I, CAP, APAE, Família Azul, Fundação Jonathas Telles de Carvalho – CAP - DV, Cromossomos 21, Associação Filantrópica de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – AFADA, Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, Associação Autista de Feira de Santana – AAFS, Secretarias Municipais, Ministério Público, dentre outras).
4. Professoras e professores do Atendimento Educacional Especializado, devem trabalhar em parceria, articulados com professoras e professores das salas comuns, dialogando sobre as crianças, jovens e adultos matriculados(as), flexibilizando o currículo, orientando e adaptando atividades e/ou outros recursos utilizados que favoreçam a aprendizagem, além de manter diálogo constante com a gestão escolar (direção, vice direção, coordenação) sobre as ações desenvolvidas.

O documento ainda considera e ressalta a importância de envolver todos os sujeitos na busca pela inclusão e que a inclusão é não se limita a ação do professor da sala de recurso, como percebemos abaixo:

o trabalho com a inclusão precisa ser feito com todas e todos que fazem parte da comunidade escolar: gestoras/gestores, pessoal de apoio, professoras/professores, coordenador, coordenadoras, porteiros/porteiras, merendeiros/merendeiras, famílias, as/os crianças/estudantes com e sem deficiência e comunidade do entorno. (SEDUC, 2021, p. 9)

Diante disso, se fez importante nessa pesquisa, emergente inclusive neste contexto, dialogar e entender as recriações da política da sala de recursos multifuncionais com base nessas orientações, realizadas no contexto da prática pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado do município de Feira de Santana- Bahia. Aqui é importante destacar que neste trabalho entende a sala de recursos para além do seu espaço físico equipado com materiais necessários para o trabalho, mas sobretudo, a objetivo e lugar deste espaço diante de um paradigma de inclusão que pretende incluir os sujeitos PAEE nas escolas, desenvolvendo-os com maior autonomia e independência. Ou como reforça Noronha (2015, p.75), “um espaço para questionar o próprio sistema educacional, repensar práticas e promover a inclusão”.

A colaboradora **PCI1** contribuiu dizendo que foi um desafio no período da pandemia, considerando inclusive que as aulas só voltaram em agosto de 2021 e existiam muitas salas dentro das escolas e de acordo com o seu contato inicial com os professores das salas. Ela percebeu que,

Muitos estavam conseguindo fazer o atendimento online, mas muitos não conseguiam fazer por conta de internet, da situação das famílias, não viam resultados, os estudantes não respondiam, eles tentavam se ver de outra forma, através de uma atividade escrita, que a família pudesse buscar, a gente precisava muito dessa orientação também pra família dentro do que a família pudesse, muitos professores foram também na casa dos estudantes porque a gente batia muito para não perder esse contato com os estudantes. (Informação verbal da colaboradora PCI1)

Para fins dessa pesquisa, é importante destacar que 5 das professoras colaboradoras adentraram nas salas de recursos as quais atuam, no período de 2019, ano que antecede o isolamento e a reestruturação necessária pela pandemia e devido a isso, entende que o desafio foi aumentado por conta de estar assumindo a função em um espaço novo, sem conhecer os sujeitos que fazem parte deste, entre colegas de trabalho, estudantes e família e, em alguns casos, iniciar a montagem da própria sala de recursos.

A colaboradora **PAEE3** ainda relata que no período 2020, no retorno das atividades escolares, precisou ser remanejada para uma turma de 4º ano devido ao falecimento da professora que era regente e o retorno das aulas não determinado pela SEDUC,

Em 2020 eu não tenho nada a falar porque eu quase não consegui fazer nada porque logo em março, fevereiro eu comecei a sala de recursos eu não fiquei um mês trabalhando de maneira presencial depois teve aquele tempo parou um período muito grande, né? E a escola lá a gente acabou voltando por conta própria, mas eu não pude voltar

como professora de sala de recursos porque uma professora da gente faleceu por conta do COVID e eu tive que assumir essa sala porque a prefeitura, como estava tudo fechado e as escolas não estavam funcionando e a gente estava por conta própria a Secretaria da Educação não iria enviar um professor pra escola sendo que não estava funcionando. Então eu tive que assumir essa turma do 4º ano até o final de 2020. Eu fiquei com essa turma. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Percebe-se nas falas das colaboradoras que o retorno das atividades nas escolas específicas foi retomado antes mesmo da iniciativa da SEDUC, de forma interna e com as adequações possíveis e necessárias para não suspenderem as aulas por um tempo maior. No caso da colaboradora **PAEE2**, percebe-se que o retorno também foi das atividades do AEE na sala de recurso,

Funcionou antes mesmo da SEDUC legalizar ou fiscalizar, né? Eu me sentia um pouco angustiada, vou falar angustiada, por que angustiada? Sim. Por que meu filho tendo aula, sendo atendido e meus alunos não? Foi algo que mexeu demais comigo. Então eu entrei em contato com as famílias perguntando o dia que ele gostaria de ser atendido, né? Então teve aluno que a gente atendeu de manhã mesmo, por quê? Porque não estava tendo aula, então poderia ser no mesmo turno. (Informação verbal da colaboradora PAEE2)

A colaboradora **PAEE5** ainda reforça dizendo que,

Iniciamos o trabalho de forma paulatina, em contato com os pais para saber se eles aceitavam as intervenções de forma online, agendamento de horário, organização das estratégias que seriam utilizadas nesse período. Tudo isso foi feito antes mesmo da liberação formal feita pela SEDUC. (Informação verbal da colaboradora PAEE5)

Compreende-se então que a necessidade foi percebida pelas professoras colaboradoras de retomar o trabalho desenvolvido nas salas de recursos a fim de não gerar mais prejuízos no desenvolvimento do estudante devido ao afastamento social. As professoras apontam que dentro dessa proposta, tiveram que utilizar de várias estratégias no intuito de acolher e intervir com o estudante ao mesmo tempo de convencer essa família da importância de tal momento, até por que, o acompanhamento e mediação por parte de algum familiar era imprescindível na tentativa de garantir uma intervenção mais pontual e significativa do outro lado da tela. Destaca-se na fala da colaboradora **PAEE3**, a estratégia utilizada para convidar a família e o estudante para este momento, “*eu lembro que eu mandei um vídeo né? Eu mandei o meu vídeo me apresentando, olha lembra de mim quanto tempo né? Eu falando que eu estava com muita saudade né? Mas que a gente ia retomar nossos laços.*” (Informação verbal)

A mesma colaboradora **PAEE3** ainda seguiu dizendo que,

E aí a gente mandou algumas atividades e os pais abraçaram. Então fazia sempre com horário marcado, o mesmo sistema. A diferença, eu posso falar que dependia muito da família. Do querer da família né? Porque quando o estudante está na escola a gente atende, mas quando dependia de o pai atender ligação ou depender de uma tia atender a ligação, uma videochamada era mais delicada, porque tudo era vídeo chamada. (Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Diante desse contexto, a colaboradora **PAEE1** também corrobora retratando da dificuldade de o atendimento ser prioridade para a família, principalmente por muitas vezes a família só ter um aparelho para todos os membros e que estes também tinham sua necessidade, então, era deixado em outro plano o AEE com o estudante específico,

Muitas famílias não priorizavam o estudante com deficiência, então tem um computador só na casa, então quem vai usar esse computador? A maioria dos alunos que tem irmãos era sempre um irmão, nunca era o aluno com deficiência, vamos dizer assim, ele pode ficar sem estudar e os outros não, a gente teve muito impasse nesse sentido. (...) Então o acesso ao recurso de tecnologia em casa, no ambiente doméstico foi muito difícil pra fazer intervenção. Outros alunos não tiveram acesso por falta mesmo de recurso tecnológico. (Informação verbal da colaboradora PAEE1)

Percebe-se esse mesmo contexto nas falas das colaboradoras **ECPAEE2** e **PAEE6**, respectivamente, ao relatarem que

Eram casas em que apenas um aparelho celular servia pra toda a família. Indisponibilidade de acessar um link do Meet por exemplo. Então esses foram os desafios. Uma das estratégias que eu utilizei foi a o uso do WhatsApp. Então eu ligava pra esses estudantes por chamada de WhatsApp, filmava a tela do meu computador, mostrava atividade, eles respondiam oralmente. (Informação verbal da colaboradora ECPAEE2)

As mães diziam, sinalizavam para mim assim... Pró, eu tenho um celular, é meu celular de trabalho, eu não posso também deixar e aí o crédito é toda hora para botar crédito, eu não tenho dinheiro. (Informação verbal da colaboradora PAEE6)

A colaboradora **PAEE4** ainda contribui dizendo que um dos desafios ligados ao uso do recurso tecnológico foi a falta de acompanhamento da família,

O alcance desses sujeitos é muito menor, porque o tempo de atenção, de concentração, principalmente diante de uma tela é maior, a dificuldade

das famílias de estarem juntas acompanhando os atendimentos. Eu posso deixar meu filho no computador, mas eu tenho que estar na cozinha. Eu tenho que estar trabalhando. Eu também trabalho virtual. Então a família não conseguia estar junto. Então às vezes eu pedia assim clica aí no link. Ele não conseguia dar conta dessa demanda. Então o jogo que eu tinha pensado em fazer, não dava certo. Eu conseguia conversar. Conseguia contar uma história. Mas se eu quisesse trazer algo novo, ele já não dava conta porque nem sempre tinha o adulto do lado.
(Informação verbal da colaboradora PAEE4)

Desafio também apresentado pela fala da colaboradora **ECPAEE1**, quando relatou que

Eu comecei fazendo as atividades e mandando também. (...) Por ser distrito, a internet caiu, não tinha internet. Eles votavam, não botava crédito no celular, mas é como eles também tinham que assistir à aula do professor, aí o que é que eu fazia? A gente começou trabalhando nessa forma, assim, remotamente, eu passava as atividades e esses pais iam buscar na escola. Fazer os bloquinhos, né? Mandava e assim que podia, eu fazia remotamente pelo Google Meet, eu fazia algumas intervenções, algumas atividades e tal, mas as mães sempre assim, elas diziam assim, pró, é complicado de eu deixar o celular, porque realmente eles não têm noção.
(Informação verbal da colaboradora ECPAEE1)

O que nos revela que mesmo diante de tais condições socioeconômicas desfavoráveis para o atendimento online acontecer, as professoras colaboradoras precisaram recriar as propostas de intervenção das salas de recursos para tentar manter o contato de alguma forma e não deixar de estimular os estudantes. Com isso, algumas atividades foram disponibilizadas para as famílias e para os estudantes a fim de não deixar os estudantes desassistidos no período de pandemia, como observado em destaque na fala da colaboradora **PAEE2**

O atendimento durante a pandemia aconteceu. Em alguns momentos foi muito produtivo porque eu mandava as atividades, pedia que mães providenciassem o material, olha eu sempre antecipava pra elas. Eu queria trabalhar né? Pedia pra elas providenciarem isso antes da oficialização e elas providenciavam o material as vezes, fazia junto, a gente tirava foto e era realmente muito prazeroso. Inclusive durante a pandemia eu tive alunos que eram mais era assíduo no período do vídeo chamada da pandemia do que hoje.
(Informação verbal da colaboradora PAEE2)

Percebe-se a presença do envio de atividades para as famílias nas falas de outras colaboradoras também, como também, a recriação do atendimento na sala de recursos se estende o retorno dos atendimentos presenciais, como aparecem nas falas das colaboradoras **ECPAEE2** e **PAEE3** respectivamente,

Nós fazíamos estratégias para disponibilização de outras atividades com as mães. Então utilizávamos dessas estratégias. Então o grande desafio foi nos reinventar. Eu me via convidada a pensar em novas formas de chegar até esse estudante. No final de 2021, por exemplo, nós não tínhamos a possibilidade de desenvolver grupos, né? Porque nós tínhamos restrições então o atendimento sempre acontecia individual.
(Informação verbal da colaboradora ECAEE2)

Já nessa época de pandemia então eu tinha que fazer higienização do local, dos jogos que eu utilizei, eu utilizei muitos jogos plastificados durante a pandemia toda. Eu evitei de usar os jogos que eu tinha na sala pra evitar esse contato, essa contaminação. Eu utilizava os jogos que eu preparei todo plastificado pra ter facilidade de limpar tudo, limpar lápis, limpar os aparelhos eletrônicos que eu utilizava.
(Informação verbal da colaboradora PAEE3)

Diante do contexto apresentado, é importante perceber que as professoras colaboradoras enquanto atuantes das salas de recursos não limitaram a sua ação ao que é previsto na política, precisaram reinterpretar o que estava na redação do texto e recriar as possibilidades de alcançar este alunado, o público alvo da educação especial. Pensando sobretudo na realidade que estava apresentada, com todas as dificuldades e questões socioeconômicas emergentes no período.

As colaboradoras destacaram a necessidade de integrar essa família como partícipe fundamental no período remoto, principalmente pela condução necessária que precisava acontecer do outro lado da tela. O que fez reconfigurar o espaço físico da sala de recursos, sobretudo, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado organizado por tais profissionais.

Neste sentido corrobora Sasaki (1998) ao afirmar que envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola ocorre quando existe entre a escola e a família, um sistema de comunicação; os pais participam nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos; as famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar.

O estreitamento de laços entre família e escola, portanto, possibilita o desenvolvimento de ações em parceria, construindo coletivamente uma relação de diálogo mútuo, para que possam juntas enfrentar os desafios que a sociedade atual impõe contrários ao movimento da inclusão. Laços esses potencializados pelas falas das colaboradoras no que tange ao período de pandemia.

Considera-se para fins desta pesquisa que tratar sobre esse período foi importante para entender os desafios lançados na atuação prática desses profissionais diante da política implementada e estabelecida das salas de recursos, principalmente, por possibilitar a percepção diante das recriações necessárias pelas colaboradoras para atender não somente o contexto em si, mas a cada uma das realidades apresentadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos de Glat et al (2003), existem desafios na educação inclusiva brasileira em torno dos instrumentos necessários de monitoramento sistemático dos programas implantados, como também, pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados destes programas e suas experiências consideradas exitosas. Nesse intuito, avaliasse a importância dos dados apresentados nesta pesquisa diante do tema de educação inclusiva a fim de que se propôs enquanto objetivo geral, analisar as políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Parafrazeando Baktin (1997), “o inacabamento é característico do eterno devir humano que se interrompe incontestavelmente com a morte”, revela-se que esse momento da pesquisa se estrutura a partir de uma caminhada de investigação e de diálogo com diversos autores e sujeitos sem apontar para um encerramento, mas sim para a possibilidade de novos questionamentos. Dessa forma, chegando à parte final do trabalho, considera-se a obra inacabada, sendo então, reservado nesse espaço apresentar algumas considerações sobre as categorias levantadas e os objetivos traçados.

A fim de se alcançar o objetivo proposto pelo estudo foi importante ter como base teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas para delinear a pesquisa não somente sobre a Portaria da Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais de forma isolada, mas sim, contextualizada em seu nível macro e micropolítico, como também, analisar a atuação dos professores das salas de recursos como fundamentais para colocar a política em ação.

Portanto, acredita-se que os objetivos traçados como específicos da pesquisa foram alcançados, no que diz respeito a contextualizar o surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais enquanto política pública de educação inclusiva a partir da influência das políticas educacionais brasileiras; identificar as contradições e aproximações entre o contexto da prática das Salas de Recursos Multifuncionais e o que se propõe no contexto da produção da política de educação inclusiva; e, descrever as dificuldades e possibilidades no contexto da prática por professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana-BA para atender a proposta de educação inclusiva.

É importante destacar que essa pesquisa mostrou os possíveis campos/arenas políticos, visto que as colaboradoras apresentaram em suas falas concepções e perspectivas distintas que revelam a congruência da atuação governamental do município anterior e o vigente em relação ao movimento da inclusão, revelando-se por sua vez, a influência dessa relação com a política das Salas de Recursos Multifuncionais na cidade. Como toda pesquisa, considera-se que existiram fatores limitantes do estudo, como a própria relação existente entre os sujeitos colaboradores e Centro, sujeitos colaboradores e Governante Municipal.

Não somente isso, mas também, considera que a mudança de Divisão do Ensino Especial para o Centro de Inclusão e com isso, funcionários e responsáveis novos, de certa forma, influencia na discussão a partir de olhares de tempos, atuação e concepções distintas, o que pode impactar na possibilidade de falas não tão fidedignas diante do contexto geral. Da mesma forma que o fato de não termos acessado o documento que rege as Salas de Recursos Multifuncionais, devido a não finalização do mesmo, pode ser considerado outro fator limitante da pesquisa.

Outro fator que deve ser destacado na pesquisa é a dificuldade mantida em submeter o trabalho à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), a qual foi submetida no ano de 2022, e desde então, não tivemos retorno do Comitê. Houve a solicitação de ajustes de alguns documentos no que tange às informações da pesquisa, porém, mesmo com o encaminhamento do solicitado, não obtivemos sucesso.

Os padrões socioculturais, ainda na conjuntura atual, permanecem contrário a concepção de inclusão, devido inclusive a prevalência de um ideário construído socialmente de um sujeito dotado de capacidade intelectual, física, comportamental homogêneo e padronizado, e a escola, por sua vez, rechaça tudo que foge deste ideário, sendo alvo de preconceito, discriminação através de práticas segregatórias e excludentes.

No que se refere a educação especial na perspectiva inclusiva, as mudanças de concepção e de práticas precisam romper principalmente com tais preconceitos e práticas excludentes enraizadas historicamente na sociedade e vivenciados pelos sujeitos que hoje são denominados de PAEE. Neste contexto, as políticas públicas educacionais inclusivas assumem um papel de grande relevância no caminho contrário a tais práticas e buscando a inclusão, pois estas imprimem a direção de um paradigma social desejado. Entretanto, para serem efetivadas de fato, precisam ser contextualizadas na prática e nas vivências estabelecidas dentro do contexto educacional de forma que possibilitem as mudanças estruturais e institucionais necessárias.

Segundo Mantoan (2006, p. 35), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta”. Contudo, concretizar realmente a inclusão é um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Alcançar os objetivos para efetivar a inclusão educacional requer mudanças nas concepções, nas atitudes e no envolvimento de todos os sujeitos partícipes desse sistema, principalmente das instituições governamentais, em âmbito de políticas educacionais, fazendo com que a educação seja baseada no preceito da justiça e fins democráticos.

Não pode deixar de considerar que a partir da segunda metade do século XX, começa a viver, não sem contradições e conflitos, vale ressaltar, um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença, sobretudo, no âmbito educacional. Então, entende-se que a década de 90 mais especificamente é marcada por uma transição política que se configurou na iminência de novas práticas sociais e educacionais com o viés inclusivo. E o resultado de tais políticas emergentes deste período de forma mundial, influenciaram diretamente as ações tomadas no contexto nacional, no Brasil.

Mesmo entendendo que os atos legais não significam a garantia de direitos, concordamos com Cury (2002) quando afirma que uma Lei pode servir como instrumento de luta, pois entendi, durante o percurso da pesquisa que ao analisar não somente a política isolada, mas considerando seu contexto de influência e também as vozes das professoras colaboradoras, se configura as Salas de Recursos Multifuncionais enquanto política de educação inclusiva no município de Feira de Santana. Ou seja, me fez perceber principalmente a partir desse recorte da sala, como o Centro de Inclusão e as professoras da sala de recursos percebem a necessidade da inclusão no contexto municipal através do que se propõe a política.

A história de Feira de Santana com a educação especial na perspectiva inclusiva percorre a 22 anos, desde o nascimento do setor da Divisão de Ensino Especial em 2001. Essa iniciativa foi fundamental para que o município criasse condições técnicas para subsidiar as instituições governamentais no processo de experiências formativas nos programas nacionais e assumir suas responsabilidades na escolarização das pessoas com deficiência, mesmo que isso tenha potencializado a partir da força de uma política pública

nacional de perspectiva inclusiva e no que diz respeito às Salas de Recursos Multifuncionais, seu Programa Nacional de Implantação.

A primeira Sala de Recursos Multifuncionais é institucionalizada em uma escola que já apresentava uma proposta de atendimento específico com os estudantes PAEE, o que se estabeleceu como pioneira e fundamental para a ampliação das práticas já desenvolvidas não somente na escola em si, mas no desdobramento de outras salas. De fato, é considerado que os desafios diante da implantação das primeiras salas ainda persistem no decorrer dessa trajetória de mais de 10 anos, tais como: infraestrutura inadequada; concepções contrárias à inclusão; concepções errôneas sobre a sala de recursos e a função do professor de AEE; como também, as condições socioeconômicas que interferem na dinâmica da atuação da política enquanto prática. Entretanto, percebeu-se que com a mudança de setor, houve tentativas mais estreitas e eficazes para o avanço desses desafios.

Foi neste movimento de transição, mais especificamente em 2020 e 2021, que ao iniciar uma nova reconfiguração de setor, o município de Feira de Santana se deparou com a possibilidade de rever o já praticado em termos de educação especial na perspectiva inclusiva em sua rede. E, mesmo considerando o período de pandemia, percebeu-se que os sujeitos envolvidos neste novo setor se debruçaram diante das questões emergentes para primeiro, conhecer o que já existia e organizar de acordo com a sua concepção de educação inclusiva.

Não menos importante, este trabalho valida que o processo de implantação das SRM foi marcado inicialmente por uma decisão local de organização de um setor específico para a educação especial, a Divisão de Ensino Especial, constituído por servidores do quadro efetivo do magistério público municipal e que mesmo diante da implantação das SRM ser ligada à uma política federal, ela se efetiva nos municípios, e que em Feira de Santana, apesar das limitações iniciais relacionadas a estrutura física das escolas, tendo em vista que as construções eram antigas e obsoletas, a Divisão desenvolveu um trabalho significativo diante do processo de inclusão na perspectiva formativa dos professores da época e impulsionou para a efetivação da política de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no município.

É válido destacar também que essa pesquisa acontece em meio a tais mudanças, consideradas ainda embrionárias, como o retorno às aulas presenciais pós pandemia, a reconfiguração do Centro e, por sua vez, a construção de documentos emergentes da atuação da política da sala de recursos no município através do setor mencionado, o que

não compromete os dados da pesquisa, porém, se tornam possibilidade para novas e futuras investigações.

Mesmo diante de tais mudanças referentes ao setor que trata sobre o tema de inclusão em de Feira de Santana, resultado da descontinuidade governamental no município, percebe-se que a gestão anterior e a gestão atual do setor, se preocupa e constrói movimentos em busca de efetivar políticas de educação inclusiva nas redes de ensino. Sobretudo, com as políticas de formação na tentativa de romper com determinadas concepções e paradigmas enraizados pelo processo histórico anterior as discussões com o viés inclusivo. Dessa forma, considera-se que Feira de Santana é um município que se destaca diante da inclusão, visando possibilidades de organização local de uma política nacional com parceria com os professores, através de uma prática formativa.

Embora não tenha sido possível observar a vivência dentro das salas de recursos multifuncionais para perceber, de fato, se a atuação corrobora para a ação da política, as falas das professoras colaboradoras são reveladoras de que o desenvolvimento do AEE de forma significativa perpassa pela necessidade de uma política que possibilite os recursos necessários para sua efetivação, como também, políticas formativas para o aperfeiçoamento desta ação. Os desafios são muitos diante da atuação das salas de recursos e a reinterpretção da política se faz necessária para atender não somente a realidade do município, mas sobretudo, as distintas realidades apresentadas, como podemos citar a realização do AEE no mesmo turno de rotina escolar, dentre outras.

E considera que as professoras colaboradoras, mesmo diante dos desafios, percebem a importância das políticas educacionais inclusivas para o desenvolvimento do seu trabalho e julgam necessário a formação não somente para as professoras que atuam nas salas, mas para todos os atores da escola a fim de conhecer tais políticas e a partir disso, validar uma nova concepção de educação inclusiva a partir de ações e práticas com este fim.

No que tange a abordagem do Ciclo de Políticas, percebeu-se que esta contribuiu para o desenvolvimento de uma pesquisa que não analisa a política pela própria política, mas dar voz aos sujeitos participantes da atuação da mesma foi o diferencial de se analisar a política dentro de uma perspectiva integral e que através da relação entre os contextos, conseguir analisar como o recorte das Salas de Recursos Multifuncionais se efetiva no município de Feira de Santana enquanto política de Educação Inclusiva.

A análise das influências em nível macro e micro nos faz perceber o quanto o caminho em busca pela Educação Inclusiva perpassa além de interesses internacionais, mas

sobretudo, resultado de movimentos sociais, lutas, arenas, embates que se configuram na necessidade de construção de políticas que garantam uma educação mais justa, igualitária e democrática.

Foi percebido no decorrer da pesquisa que alguns dados foram desconhecidos, principalmente, entre as colaboradoras que assumiram e assumem a coordenação do setor de inclusão, mas, atribui-se a isso, justamente ao tempo das primeiras coordenadoras de atuação na Divisão bem como as atuais no Centro de Inclusão. As Salas de Recursos Multifuncionais se configuram enquanto política de inclusão no município, mas não são percebidas de forma isolada, nem por parte das coordenadoras, nem por parte das professoras atuantes nas salas. Considero que o município, através do Centro, vem investindo bastante na formação desses profissionais com a intenção de romper com as concepções enraizadas que geram práticas excludentes, mas que este trabalho não é um caminho fácil e rápido, ao contrário, desafiador e processual. Por isso, destaco a importância das formações para o aperfeiçoamento das professoras das salas de recursos para transformar a política em ação. Não somente isso, é importante que o município invista nos recursos e espaços físicos que garantam a efetivação das salas, para tanto, o governador municipal precisa caminhar junto a este objetivo e as verbas precisam ser destinadas de forma adequada para atender esse fim.

No que tange a esse contexto, consideramos a importância da fiscalização e do controle de forma mais pontual nas escolas que possuem as salas de recursos, como também, critérios mais bem definidos para a implantação das mesmas. É importante reiterar que acredito na necessidade que todas as escolas devem ter Salas de Recursos Multifuncionais, mas para isso acontecer, deve existir uma mudança estrutural, econômica e educacional para não somente o espaço físico em si, mas sobretudo, a concepção de educação e o lugar deste espaço na inclusão.

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. Contudo, alimenta possibilidades de ampliação a discussão tratada nessa pesquisa, como o aprofundamento sobre a política de formação de professores do município, como também, a parceria estabelecida entre escola e família tendo como fonte de mediação o professor do AEE; e consideramos também, a

possibilidade de investigar a participação dos professores auxiliares não somente na sala de aula regular de ensino, mas, na presença desses diante da atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Da mesma forma que, é possível a partir de tal pesquisa, explorar as dimensões da acessibilidade das SRM (arquitetônica; atitudinal; comunicacional; instrumental; metodológica e programática) propostas por Sasaki (2009).

Dessa forma, consideramos que esta pesquisa traz contribuições pertinentes diante da realidade do município de Feira de Santana no que se refere ao movimento de inclusão, sobretudo, a partir da implantação e atuação das SRM. E, mesmo considerando que não se encerra aqui, possibilita que novos estudos possam ser investigados a partir do que se apresentou nesta pesquisa, como dito anteriormente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Alexandra Góes de. Sala de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011. p. 79-22.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Org.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ARNOVE. R.; TORRES, C.A. **Comparative education: the dialectic of the global and the local**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Estrutura de poder local e política educacional**. Tese de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais; 1974.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte Análise das Políticas Educacionais: breves considerações em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep. p. 43- 5, 2001.

AZEVEDO, J. L. de. **Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, p. 10-32, jul/dez. 2006.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

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

BOURDIEU, P. **O campo científico**. Em ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. SP : Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Compreender**. Em BOURDIEU, P. (coord.) A miséria do mundo. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. p. 693 – 732.

_____. **O capital social – notas provisórias**. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

_____. **Os três estados do capital cultural.** Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que e como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKTIN, M.M. **Dialogismo e construção de sentido.** Beth Brait (org). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina V. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4,** de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Resolução nº 13, de 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

CARVALHO R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**, 5ª Edição, Porto Alegre, 2006.

CHIZZOTTI, A. **A metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa.** In: CASTANHO, S; CASTANHO, M.E. (org) *Temas e Textos em metodologia do ensino superior.* Campinas: Papirus, 2001. p. 103-122.

DOS ANJOS, Isa Regina Santos. **O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos.** Revista Fórum Identidades, ano 5, v. 9, p. 3-11, jan./jun. 2011. Disponível: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf . Acesso em: 26 set. 2018.

DUARTE, C. S. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Educação e Sociedade, v. 28, n. 100 - Especial, Campinas, p. 691-713, out. 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, Barbara. **Política Educacional e Indústria Cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação. Marília, v.16, n. 46, jan./abr. 2011.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (orgs). **Caminhos Pedagógicos da educação especial.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. 2009.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf Acesso em: 16 nov. 2018.

GASPARELO, Regina; et al. **Análise de políticas educacionais:** a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. EccoS Revista Científica, núm. 47, 2018.

GERALDO, A. C. H. **Didática das Ciências Naturais na perspectiva histórico crítica.** São Paulo: Autores Associados, 2009.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disp. Em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acessado em set./2018.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão:** uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2012, 144 f. Dissertação Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818 . Acesso em: 04 de set. de 2019.

KASSAR, Maria de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs). **Políticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). **Escola Plural: a diversidade está na sala**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas, uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. In: Educ. Soc., Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

_____. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. In: Contrapontos, Itajaí, v.9, n.1, p. 4-16, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. **A Abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: TELLO, C., ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2013, p. 143-167.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S., TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, C. B.; TIGRE, M. das G. do E. S.; TERNEIRO, M. O. V.; TEBCHERANI, M. M. **As concepções de estado e as influências do neoliberalismo na política educacional**. Olhar de professor, v. 2, n. 2, 9-30, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana**. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., Foz do Iguaçu, Paraná.1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial: história e política públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto 039. São Carlos: UFSCar, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PADILHA, Anna Maria L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs). **Políticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PARO, V. H. **Políticas educacionais**: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (org). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROBERTSON, R. Glocalisation: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Ed.). **Global modernities**. London: Sage, 1995. p. 25-44.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano XII, v. 12, p. 10-16, mar. /abr. 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº54. Junho de 1999.

SANTOS. M. P. **Educação Inclusiva**: Redefinindo a Educação Especial. Ponto de Vista, Florianópolis, n3/4, p. 103-118, 2002.

SCARTEZINI, Natalia. **Introdução ao Método de Pierre Bourdieu**. Unesp – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Sociologia – Araraquara – SP – Brasil, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. In: Revista Brasileira de Educação, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOTO, A. P. O. M.; ZICHIA, A. C.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Financiamento da Educação Especial no Brasil na arena do público e do privado. P o i é s i s – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 6, n. 10, Tubarão, 2012, p. 359-376.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu**: a herança sociológica. In: Educação & Sociedade, vol. 23, nº 78, abril, Campinas, 2002.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber, 2009.

VIEIRA, S. L. **Poder local e educação no Brasil**: dimensões e tensões. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 123-133, 2011.

VIÉGAS, L. de S.; ASBAHR, F. da S. F.; ANGELUCCI, C. B. Apresentação. In: **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA

1 - DADOS PESSOAIS

1.1 Idade

1.2 Sexo: Masc. () Fem. ()

1.3 Qual a formação inicial do (a) participante?

1.4 O (a) participante possui alguma titulação? Não () Sim (). Se sim, em qual área?

2. PROFISSÃO

2.1. Qual seu cargo no município? Quanto tempo ocupa este cargo?

2.2. Já assumiu outro cargo na área de Educação?

3. ASPECTOS GERAIS (secretaria e coordenadora do Núcleo)

3.1 Quantas salas de recursos multifuncionais foram implementadas no ano de início da política, em 2007?

3.2 Quantas salas existem hoje no município de Feira de Santana?

Quantas em funcionamento?

3.3 Quais os critérios para implementar as salas de recursos nas escolas?

3.4 Quantos estudantes público alvo da educação especial estão matriculados no município atualmente?

4. ASPECTOS POLÍTICOS

4.1 Como você compreende a educação inclusiva?

4.2 Como você avalia a política de educação inclusiva no município de Feira de Santana, no intervalo de 15 anos? Entre a primeira sala e o contexto atual?

4.3 De que forma o município e a Secretaria de Educação desenvolve políticas que se efetivem nas salas de recursos multifuncionais?

4.4 Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo município para a efetivação das salas de recursos como proposta de educação inclusiva?

4.5 Como você visualiza o desenvolvimento de práticas de AEE nas salas de recursos multifuncionais para a educação inclusiva do município?

4.6 Houve necessidade de redirecionamento político das salas de recursos no contexto de pandemia? Quais foram os impactos deste contexto?

5. ASPECTOS ESPECÍFICOS DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

5.1 Quantos estudantes são atendidos na sala de recursos que você atua?

5.2 Você considera que o proposto na sala de recursos oferece efetivamente o que se propõe na política de implementação e AEE?

5.3 Como você considera o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais para alcançar a proposta de inclusão escolar?

5.4 Quais recursos são utilizados nas salas disponibilizados pela normativa que dispõe sobre as salas de recursos?

5.5 Quais os desafios para a atuação na sala de recursos multifuncionais?

5.6 Quais os desafios enfrentados no contexto de pandemia para a atuação na sala de recursos multifuncionais?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Salas de Recursos Multifuncionais no município de Feira de Santana-BA: Um estudo a partir do ciclo de políticas” desenvolvida por Camila Bahia Góes, discente do Programa de Pós- Graduação em Educação (doutorado) da (Universidade Federal da Bahia), sob orientação da Professora Dra. Barbara Coelho Neves.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: Analisar o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Critério de inclusão

O convite a sua participação se deve ao fato de o(a) Senhor(a) ser funcionário da Secretaria Municipal de Feira de Santana – SEDUC. Com isso, buscar-se-á conhecer a sua percepção acerca das políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o(a) Senhor(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O(a) Senhor(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações pelo(a) Senhor(a) prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o(a) Senhor(a) poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em entrevista a ser realizada virtualmente ou presencialmente, a definir com o mesmo durante a aceitação em fazer parte da pesquisa.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e em caso de entrevista presencial, será realizada em uma sala climatizada, somente o entrevistado com o entrevistador, seguindo os protocolos de cuidado diante da pandemia, ou seja, será disponibilizado uso de máscara, álcool em gel e distanciamento de aproximadamente metro entre os dois sujeitos.

Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, como também, a proteção da imagem e a não estigmatização, dentre outros, dos sujeitos da pesquisa. Portanto, em caso de oposição ao uso de câmera para gravar este momento da entrevista, será realizada com o gravador, sendo que da mesma forma, será preservado, a identificação do sujeito.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos o pesquisador e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício indireto relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de produção de dados que subsidiem a análise dos desdobramentos políticos para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais. Portanto, o presente trabalho visa analisar o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas no município de Feira de Santana-BA, a partir dos contextos (de influência, da produção e da prática), para garantir o direito à educação inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Neste caso, o mais relevante seria o constrangimento em fornecer informações pessoais durante a entrevista ou sobre seu posicionamento diante das políticas de educação inclusiva no município de Feira de Santana-BA, por isso, é assegurado ao sujeito da pesquisa, pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, caso não seja garantido a confidencialidade e/ou privacidade do(a) mesmo(a), como também, informações deturpadas ou falsas relacionadas as respostas do entrevistado. Endossamos que todos os dados recebidos são para única finalidade científica, preservando o anonimato dos(as) participantes, mas que, ainda assim, podem se recusar a participarem a qualquer momento.

Sobre benefícios gerais da pesquisa

Essa pesquisa apresenta como possíveis benefícios, o destaque sobre a sala de recursos multifuncionais do município de Feira de Santana enquanto política pública de educação inclusiva visando a partir delas a melhoria de práticas que sejam consideradas necessárias para a efetivação dessa política nas escolas que possuem tais salas de recursos. Ou seja, este trabalho visa devolver a secretaria de educação do município o olhar diante dessa política de forma crítica e reflexiva a partir das informações apresentadas, como está funcionando as salas de recursos e o que pode ser melhorado então, diante das mesmas. Não somente a secretaria de educação, mas, também, aos professores que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado - AEE, olhar para a sua prática como aquela que contribui para a educação inclusiva, se percebendo como sujeitos políticos neste processo. E, no que diz respeito a comunidade, pensando nos habitantes de Feira de Santana, de forma geral, essa pesquisa vai contribuir para conhecer a sua cidade como lócus de políticas públicas educacionais inclusivas.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público, artigos científicos e na tese de doutorado.

Observações:

Devido a situação excepcional da pandemia do COVID-19, esta pesquisa fica a combinar com o participante a possibilidade de ser realizada de maneira presencial, ou virtual, o que pode dificultar, em caso de virtual, a assinatura do Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido. Caso assim seja, o Termo será lido antes da entrevista, possibilitando ao/à participante aceitar ou não as suas premissas. O Termo também será enviado por email aos/às participantes, já com a assinatura do responsável pela pesquisa, para que seja assinado e enviado de volta ao pesquisador.

O Termo está redigido em duas vias, sendo uma para o(a) participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pelo pesquisador, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

- CEP EEUFBA: Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia. Horário de funcionamento de segunda a sexta feira das 11 às 15h, contato telefônico (071)

32837615 e de e-mail do CEP (cepee.ufba@ufba.br)

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Camila Bahia Góes

Camila Bahia Góes

Contato com o pesquisador responsável:

Tel.: (75) 99136-4302

E-mail: camilabahiagoes@gmail.com

Feira de Santana, ____ de _____ de _____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: