



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

HELEN CRISTIANE VIANA ALVES

**ATUAÇÃO DOCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
DA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP**

SÃO CARLOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

HELEN CRISTIANE VIANA ALVES

**ATUAÇÃO DOCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
DA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientação: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

SÃO CARLOS

2018

Alves, Helen Cristiane Viana

Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP / Helen Cristiane Viana Alves. -- 2018.

103 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Banca examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Cristina Cinto Araújo
Pedroso

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Atuação docente. 3. Sala de Recursos Multifuncional. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

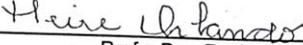
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

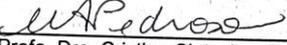
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata Helen Cristiane Viana Alves, realizada em 29/06/2018:



Prof. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar



Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar



Prof. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
USP

DEDICATÓRIA

Ao meu marido *Augusto Marques Alves*, meu eterno amor e companheiro fiel dos últimos 24 anos. *Você é muito mais do que tudo aquilo que eu pedi para Deus.* A você, todo meu amor!

AGRADECIMENTO

Ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo autor e consumidor da minha fé. A Ele toda honra, toda glória, todo louvor e toda minha gratidão e adoração.

Aos meus pais pelo dom da vida.

À Prof^a. Dr^a. Juliane Ap. de Paula Perez Campos que me aceitou como orientanda, tendo firmeza e paciência comigo nos momentos de abatimento e até mesmo de desesperança, me ensinando que nem sempre a vida segue como planejamos, por isso precisamos ter resiliência. Obrigada pelas orientações e pelos ensinamentos compartilhados. Obrigada por sua amizade e acima de tudo, obrigada por não ter desistido de mim.

À Prof^a. Dr^a. Rosemeire Orlando pelo carinho que nos recebeu, desde o momento da entrevista para ingressar no mestrado, quando ainda nem nos conhecia. Seu sorriso e seu abraço caloroso fez muita diferença durante nossa estada em São Carlos.

A todos os docentes da turma de mestrado de 2016: Maria Amélia Almeida, Adriana Gonçalves, Rosemeire Orlando, Juliane Campos, Lídia Postalli, Enicéia Mendes, Márcia Duarte e Mey Van Munster. Tê-las como professora, foi muito mais que um aprendizado, foi a realização de um sonho.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Cristina Cinto Araújo Pedroso e Prof^a. Dr^a. Rosemeire Orlando por todas as contribuições em meu exame de qualificação e em meu Exame de defesa desse trabalho. Suas contribuições foram primordiais para a conclusão desse estudo.

À Prof^a. Dr^a. Adriana Garcia Gonçalves e à Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Canazza Dall'Acquapor terem se disponibilizado a contribuir com nosso trabalho.

E ao mais importante de todos, *Augusto Marques Alves*, meu marido, amigo e companheiro de sempre. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Tudo tem o seu tempo determinado e um
tempo pra cada propósito debaixo céu:
Tempo de nascer e tempo de morrer,
Tempo de plantar
e tempo de arrancar o que se plantou.
Tempo de matar e tempo de curar.
Tempo de derrubar e tempo de construir.
Tempo chorar e tempo de rir.
Tempo de prantear e tempo de dançar.
Tempo de espalhar pedras
e tempo de juntá-las.
Tempo de abraçar e
tempo e tempo de conter-se.
Tempo de procurar e tempo de perder.
Tempo de guardar e tempo de lançar fora.
Tempo de rasgar e tempo de costurar.
Tempo de calar e tempo de falar.
Tempo de amar e tempo de odiar.
Tempo de lutar e tempo de viver em paz.

Eclesiastes 3:1-8

Hoje é tempo de agradecer e comemorar!

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é um direito estabelecido na Constituição Federal a todos os alunos com deficiências, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais que disponibilizam o acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidades nas escolas da rede regular de ensino. Para tanto, é necessário que as escolas viabilizem um espaço adequado para sua instalação, bem como um professor especializado para AEE. O presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a atuação docente em salas de recursos multifuncionais (SRM) de escolas da rede municipal de ensino de Macapá. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) identificar o público que recebe atendimento educacional especializado nas SRMs; b) conhecer as condições de funcionamento e encaminhamentos de alunos para as SRMs; c) identificar como o professor organiza seu trabalho docente, e, d) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente. Consistiu em uma pesquisa de caráter qualitativo com cunho exploratório-descritivo e foi realizada em Escolas da rede pública municipal de ensino em Macapá; tendo como participantes, seis (6) professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado. As escolas onde os professores entrevistados trabalhavam ficavam localizadas em áreas distintas da cidade de Macapá, distribuídas entre as zonas Norte, Sul, Leste e Oeste, totalizando duas (2) escolas na zona Sul, duas (2) na zona Norte, uma (1) na zona Oeste e uma (1) na zona Leste. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de entrevista aos professores que foram selecionados através de sorteio. Os dados analisados foram organizados em eixos temáticos com base nas informações obtidas nas entrevistas. Os resultados revelaram que os professores do AEE têm uma concepção positiva sobre a inclusão. Verificou-se que uma parte das salas de recursos multifuncionais não dispõe de todos os recursos necessários para o atendimento dos alunos, e quando possuem recursos como jogos, equipamentos e computadores, os mesmos não funcionam. O encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado é feito pela secretaria da escola e em algumas situações a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Ensino Especial, realiza esse encaminhamento. Os participantes sinalizaram que o planejamento do atendimento dos alunos é feito, em sua maioria em parceria com os professores da sala de aula regular. Como resultado observou-se também, que os professores atendem a uma clientela bastante diversificada, o que exige uma formação adequada que contemple as demandas exigidas pelo processo de inclusão escolar e que propiciem o aprendizado dos alunos, o que requer uma proposta do setor público quanto à formação continuada para esses profissionais. Os dados evidenciaram a importância do apoio das famílias, dos órgãos responsáveis pela educação especial e da escola como um todo. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o conhecimento científico e que incentive futuros trabalhos que venham discutir sobre a Educação Especial no município de Macapá.

Palavras-chave: Educação Especial. Atuação docente. Sala de Recursos Multifuncional.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance is a right established in the Federal Constitution to all students with disabilities, being offered in the Multifunctional Resource Rooms that provide access to services and pedagogical resources and accessibility in schools of the regular network of education. To do so, it is necessary for the schools to provide adequate space for their installation, as well as a specialized teacher for ESA. The present study had as general objective to characterize the teaching performance in multifunctional resource rooms (SRM) of schools of the municipal teaching network of Macapá. Specific objectives were: a) to identify the public that receives specialized educational services in SRMs; b) know the operating conditions and referrals of students to SRMs; c) identify how the teacher organizes his / her teaching work, and d) verify what the teachers think about the school inclusion and implications in the teaching performance. It consisted of a research of qualitative character with exploratory-descriptive character and was realized in Schools of the municipal public network of education in Macapá; having as participants, six (6) teachers who worked in the Specialized Educational Assistance. The schools where the teachers interviewed worked were located in different areas of the city of Macapá, distributed between the North, South, East and West zones, totaling two (2) schools in the South zone, two (2) in the North zone, one) in the West zone and one (1) in the East zone. The data collection was done through the application of an interview to the teachers who were selected through a lottery. The analyzed data were organized in thematic axes based on the information obtained in the interviews. The results revealed that ESA teachers have a positive conception about inclusion. It was found that a part of multifunctional resource rooms does not have all the necessary resources to attend students, and when they have resources such as games, equipment and computers, they do not work. Students are referred to the specialized educational service by the school secretary and in some situations, the Municipal Education Department, through the Special Education Division, conducts this referral. Participants indicated that the planning of student attendance is done, mostly in partnership with teachers in the regular classroom. As a result, it was also observed that teachers attend a very diversified clientele, which requires adequate training that addresses the demands demanded by the process of school inclusion and that foster student learning, which requires a proposal from the public sector training for these professionals. The data showed the importance of the support of families, the bodies responsible for special education and the school as a whole. It is hoped that this research can contribute with the scientific knowledge and that encourages future works that come to discuss about the Special Education in the municipality of Macapá.

Key words: Special education. Teaching performance. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Número de alunos atendidos no AEE na rede municipal de Macapá-AP no período de 2000 a 2017	43
Figura 02	Número de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Macapá-AP no período de 2000 a 2017.	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Caracterização dos participantes	56
Tabela 02	Caracterização da formação profissional dos professores participantes	56
Tabela 03	Identificação dos alunos PAEE e formas de atendimento na SRM ofertados pelos professores participantes	61
Tabela 04	Recursos disponíveis nas SRM, segundo os professores participantes	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Recursos e equipamentos para a Sala de Recursos Tipo I	39
Quadro 02	Recursos e equipamentos para a Sala de Recursos Tipo II	40
Quadro 03	Distribuição dos participantes e respectivas escolas e segmentos que atuavam no AEE	57
Quadro 04	Categorias e subcategorias	60

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AP	Amapá
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes mentais
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CEESB	Campanha Nacional para a Educação do surdo brasileiro
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNB	Secretaria Nacional de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da visão
DA	Deficiência Auditiva
DEN	Departamento de Ensino
DI	Deficiência Intelectual
DIEES	Divisão de Ensino Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPES	Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LACEN	Laboratório Central
LDB	Lei de Bases e Diretrizes

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE/EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PROCON	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
RJ	Rio de Janeiro
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Apresentação	16
Introdução	19
1 Aspectos históricos e políticos sobre a educação especial no Brasil	24
2 Atuação docente no atendimento educacional especializado: das diretrizes ao panorama da realidade	36
2.1 Diretrizes e políticas para organização do atendimento educacional especializado	36
2.1.1 Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais	38
2.1.2 Organização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Macapá- AP	41
2.2 Formação de Professores para a educação especial	46
2.2.1 Possibilidades de formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especial	48
2.3 Atuação do professor no AEE	51
3 Método	55
3.1 Aspectos éticos	55
3.2 Participantes	55
3.3 Local	57
3.4 Materiais e equipamentos	58
3.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	58
3.6 Riscos e benefícios	59
3.7 Procedimentos de análise dos dados	60
4 Resultados e Discussões	61
4.1 Caracterização do público que recebe atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais	61
4.2 Condições de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais	65

4.3 Encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais	66
4.4 Organização e atuação docente no atendimento educacional especializado na nas Salas de Recursos Multifuncionais	68
4.4.1 Elaboração do planejamento do atendimento educacional especializado	68
4.4.2 Articulação entre os conteúdos trabalhados na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncional	71
4.4.3 Trabalho realizado junto aos alunos PAEE	732
4.4.3.1 Avaliação escolar dos estudantes PAEE	75
4.4.4 Concepção dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente	77
Considerações Finais	80
Referências	83
Anexos	94
Anexo A	95
Anexo B	98
Anexo C	99
Apêndice	100
Apêndice A	101
Apêndice B	103

APRESENTAÇÃO

Sou professora da rede pública de ensino do município de Macapá, capital do estado do Amapá e atuo no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de minha inquietação como educadora no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE. Tal inquietação originou-se de minha pouca habilidade em lidar com o assunto e a percepção de que meu conhecimento era muito limitado e precisava ampliá-lo para desenvolver melhor o meu trabalho.

Por estes motivos, procuro cada vez mais ampliar meus conhecimentos relacionados à inclusão escolar, buscando compreender melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem desses alunos e como tem sido estabelecida a política da Educação Inclusiva em nosso país, em especial no município de Macapá.

Macapá é a capital do Amapá, situando-se ao sudoeste do Estado. O estado do Amapá está localizado no extremo norte Brasil e não tem qualquer ligação por rodovia ao restante do país. Macapá situa-se ao sudeste do estado e é a única capital brasileira cortada pela linha imaginária do Equador, além de ser banhada pelo imponente rio Amazonas. Logo, a busca por uma formação acadêmica de qualidade torna-se bem mais difícil devido à posição geográfica e ao isolamento dos grandes centros urbanos onde se encontram as grandes Universidades.

Sempre me senti instigada e desafiada a buscar novos conhecimentos para me sentir em melhor condição de exercer minha profissão como educadora de forma competente. Por isso, no ano de 2015 decidi fazer um curso de especialização na área de Educação Inclusiva. No entanto, o estado do Amapá, é muito carente de cursos de capacitação profissional nas mais variadas áreas de formação. Na época, o curso de especialização disponível na área de educação especial era realizado em apenas 45 dias, tempo este que considero incipiente para a aquisição e apreensão do conhecimento.

Pelas razões supracitadas, parti em busca de novos horizontes com os quais pudesse ampliar meus conhecimentos e me apropriar de novas aprendizagens para poder desenvolver um trabalho mais eficiente, com mais competência e que pudesse promover crescimento e um aprendizado verdadeiramente eficaz em meus alunos. Assim, licenciei-me de meu trabalho e fui em busca de meus objetivos. Mudei para Campinas para cursar especialização em educação inclusiva no Centro Universitário Salesiano - UNISAL. No entanto, queria ir mais além, enquanto cursava a especialização comecei a me preparar para concorrer a uma vaga no Curso de Mestrado mais cobiçado pelos profissionais que atuam na Educação especial:

Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Pela graça de Deus logrei êxito e fui aprovada no processo de seleção.

Desta forma, mudei novamente de cidade. Desta vez para São Carlos e cursei ao mesmo tempo o curso de especialização em Campinas e o mestrado na UFSCar. Foram dois anos de intensas atividades, de idas e vindas entre Campinas e São Carlos o que tornou esse período bastante exaustivo. No entanto, foi uma temporada de extrema aprendizagem, a realização de um sonho, que muitas vezes julguei impossível. Minha trajetória no mestrado foi no mínimo desafiadora. A cada dia um novo desafio, uma enxurrada de novos conhecimentos que faziam sobrepor meus limites. Neste percurso, houve momentos difíceis, todavia, as dificuldades trouxeram aprendizados para uma vida toda, tornando-me uma pessoa melhor.

É com imensa alegria e o coração repleto de gratidão que concluo esta etapa da minha vida, acreditando que a busca pelo conhecimento é sempre muito gratificante, por isso sempre valerá a pena.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma realidade, apesar dos entraves que ainda existem. O movimento de luta em favor das pessoas com deficiência foi se intensificando no decorrer dos anos. Conferências, congressos, simpósios e seminários discutiam a importância de que todos tivessem acesso a educação. O mundo todo começou a adotar medidas a esse favor e o Brasil seguindo essa tendência, criou leis, decretos e documentos estabelecendo os princípios para o desenvolvimento da política da educação inclusiva.

Neste sentido, muitos têm envidado esforços para que as pessoas público-alvo da educação especial (PAEE) tenham seus direitos garantidos no que diz respeito a estarem matriculadas na rede pública de ensino. O decreto nº 7.611/2011 considera como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A Constituição Brasileira assegura a Educação como direito de todos e garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB reitera no artigo 4º, inciso III:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Para viabilizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 no art. 8º, dispõe que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas salas comuns, entre outros itens, “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001, p. 2).

Ao longo dos anos o paradigma da Educação Inclusiva vem sendo construído no Brasil, ganhando espaço nas discussões acadêmicas e estando inserida nas normativas

¹ Diferentes expressões foram atribuídas às pessoas que apresentavam algum tipo de debilidade ou limitação (física, cognitiva ou sensorial) no decorrer da História. Neste texto usaremos as expressões de acordo com o período estudado.

educacionais do país, tendo como subsídios documentos nacionais e internacionais que evidenciam a clara disposição em garantir educação para todos.

Dentre estes documentos, temos além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 que no - Art.54, inciso III – afirma ser dever do Estado assegurar, à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste mesmo ano, temos também a Declaração de Jomtien, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia; que destaca que a educação é um direito fundamental de todos, inclusive dos grupos historicamente excluídos como os pobres, mulheres e as pessoas com deficiência.

Em 1994, ocorreu a Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: Reafirma a educação como direito de todos e ainda, que a educação de crianças, jovens e adultos, deve ocorrer dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Em 1996 a Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo V, dispõe sobre a Educação Especial, como uma modalidade de educação oferecida na rede regular de ensino para alunos PAEE.

Em 2006, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), na qual foram ratificados todos os direitos das pessoas com deficiência e proíbe a discriminação contra essas pessoas em todos os aspectos. Temos ainda, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008), que assegura a inclusão escolar dos alunos PAEE, formação de professores para o atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações.

Em 2008, foi publicado o Decreto nº 6.571, posteriormente revogado pelo Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, definindo-o como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Para Mendes, Cia e Cabral (2015),

[...] a proposta do governo brasileiro é de priorizar que o público-alvo da Educação Especial tenha sua escolarização em classes comuns das escolas regulares e que recebam apoio do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (2015, p.11).

Os alunos PAEE devem ser matriculados em uma escola regular e sua escolarização se dará na sala de aula comum. O AEE dará o apoio complementar ou suplementar ao processo de escolarização deste aluno. Assim, o atendimento educacional especializado deve estar inserido na proposta pedagógica da escola, mas suas atividades devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular.

As pesquisas científicas recentes na área de Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm crescido, porém ainda há muito que ser investigado e um vasto caminho a ser percorrido na construção desse conhecimento.

Nesta perspectiva, foi criado no ano de 2010, o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (Projeto 039, edital nº 38/2010/CAPES/INEP), tendo como foco principal “[...] produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para questão da inclusão escolar na realidade brasileira”. A pesquisa contou com 1216 pesquisadores de 17 estados brasileiros e foi desenvolvida em 56 municípios (MENDES, CIA, CABRAL, 2015, p. 13).

Neste contexto, o ONEESP se propôs investigar os limites e possibilidades que oferecem as salas de recursos multifuncionais (SRM) na inclusão escolar dos alunos PAEE. Para tanto, o projeto enfocou três eixos de pesquisa voltados para o atendimento nas SRM, sendo: a) o processo de avaliação do aluno; b) a formação inicial e continuada dos professores; e, c) organização e funcionamento do AEE.

Em relação ao eixo “o processo de avaliação do aluno”, verifica-se a presença de estudos realizados em diferentes regiões do Brasil, como, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Milanesi e Mendes (2015), que retratam a forma como os alunos PAEE eram avaliados no município de Rio Claro/SP; e Oliveira, Rabelo e Oliveira, (2015) que relatam a avaliação em SRM, de escolas da rede municipal de Marabá/PA.

Em relação ao eixo “a formação inicial e continuada dos professores”, temos entre os trabalhos publicados, as pesquisas de Miranda e Galvão (2015), que tem como objetivo apresentar e discutir a formação do professor da SRM, em Salvador/BA; e Carvalho e Melo (2015), que discutem sobre a formação de professores das SRM, do estado do Maranhão.

Por último, o eixo “organização e funcionamento do AEE”, apresenta várias publicações e entre estas, os trabalhos de Costa e Santos (2015), sobre o atendimento educacional especializado nas SRM, nas escolas públicas de Niterói/RJ; e Araújo, Martins e Silva (2015), que traz um estudo sobre os desdobramentos do AEE no cotidiano escolar em Natal/RN.

Além dos estudos acima descritos, verificou-se que pesquisas sobre a temática AEE têm sido desenvolvidas em diferentes contextos acadêmicos. Vários são os pesquisadores que se debruçam sobre o tema como, por exemplo, Baptista (2013) que nos apresenta “reflexões acerca da ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e os desafios de proposições políticas [...]” (p. 43); Costa (2012), apresentando as demandas e desafios à inclusão na escola pública; Mendes (2009); Kassar (2011), entre outros.

Embora haja uma tendência em estudos sobre a temática AEE, verificou-se que dentre as produções do ONEESP, não foi localizado nenhum estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado no estado no Amapá. Em relação ao Portal de Periódicos do Capes, foram localizados cinco estudos sobre a temática educação especial realizadas na cidade de Macapá, Nascimento (2008) trata sobre as representações sociais de professores acerca da formação continuada em Educação Especial. Oliveira e Rodrigues (2011) traz uma abordagem a respeito da inclusão no ensino superior. Livramento (2011) apresenta uma dissertação de mestrado sobre avaliação para alunos com deficiência intelectual. Valente e Almeida (2015) abordam sobre a formação do professor para uma prática inclusiva no ensino fundamental.

Além destes, destaca-se ainda, a pesquisa de Vieira (2012), que teve como foco o atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá/AP. Teve como objetivo, analisar e avaliar o funcionamento das SRM. Como resultado a autora constatou a oferta do AEE de modo substitutivo e precário, com falta de regularidade na implantação das salas de recursos e os equipamentos disponibilizados pelo MEC, sem acessibilidade pedagógica para atender a deficiência intelectual.

Ao atentarmos para a legislação educacional brasileira, vemos que a escola precisa não só promover o acesso dos alunos PAEE, mas também prover meios para sua permanência e efetiva escolarização. Isto inclui entre outras coisas que as escolas devem dispor em seu quadro de funcionários, professores capacitados e especializados para atender esta clientela. A Lei 10.172/2001 preconiza quanto à formação dos profissionais da educação, recomendando que a formação continuada de profissionais da educação, tanto docente como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Logo, os órgãos competentes devem oferecer a capacitação necessária para que o professor esteja apto para atender esta demanda de forma competente.

No Estado do Amapá, a política da Educação Inclusiva teve início no ano de 1971, através da então denominada, Seção de Ensino Especial, cuja finalidade era coordenar o Ensino Especial no Estado. Nesta mesma década, iniciou-se o atendimento aos alunos. A partir de então, vários decretos e resoluções foram surgindo com o intuito de estabelecer as normas sobre a Educação Especial no Estado (CARDOSO et al., 2014). Atualmente, com as políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação Inclusiva, o Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE/AP publicou a Resolução nº 48/2012, que estabelece as normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Amapá.

Macapá, a capital do estado possui em seu Sistema Municipal de Ensino 80 escolas distribuídas entre as zonas rural e urbana. Segundo os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2017 foram matriculados nas escolas da rede pública municipal, 662 alunos público-alvo da educação especial. De acordo com a Divisão de Ensino Especial – DIEES – existem 62 escolas que atendem esses alunos. A Secretaria Municipal de Educação dispõe de 101 professores em seu quadro funcional que atuam na Educação Especial.

Diante da quase ausência de produções científicas sobre a educação especial no estado do Amapá, surge o interesse por essa pesquisa tendo como foco a atuação docente nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino em Macapá. Desse modo, uma questão central foi elucidada: como se caracteriza a atuação dos professores nas salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal em Macapá?

Perante o exposto, o presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a atuação docente em salas de recursos multifuncionais (SRM) de escolas da rede municipal de ensino de Macapá. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) identificar o público que recebe atendimento educacional especializado nas SRMs; b) conhecer as condições de funcionamento e encaminhamentos de alunos para as SRMs; c) identificar como o professor organiza seu trabalho docente, e, d) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo trazemos os aspectos históricos e políticos da educação especial no Brasil. No segundo capítulo abordou-se a atuação docente no atendimento educacional especializado: das diretrizes ao panorama da realidade. Na sequência, foi discorrido sobre os procedimentos metodológicos (terceiro capítulo), os resultados e discussão (quarto capítulo), e, por último, as considerações finais da pesquisa.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No decorrer da história, a trajetória das pessoas com deficiência tem sido marcada pela discriminação e segregação. O abandono e rejeição dessas pessoas foram admitidos durante muito tempo e por várias civilizações. Na idade antiga as pessoas com deficiência eram vistas como alguém marcado por entidades divinas e estavam pagando por pecados cometidos nas vidas anteriores (CAIADO, 1993).

Antigas civilizações como Egito, Grécia e Roma cometiam barbáries com as crianças que nasciam com algum tipo de deformidade. Em Atenas e Esparta eram exterminadas todas as crianças que nascessem com alguma deficiência ou que não se demonstrasse apta para a arte de guerrear. Entre os Romanos, as leis previam a morte dos recém-nascidos portadores de “monstruosidades” e os que sobreviviam eram explorados pelas famílias e obrigados a esmolarem (CAIADO, 1993).

Com o avanço do cristianismo, a prática de abandono e extermínio dessas pessoas não mais ocorria, já que um de seus princípios estava pautado no amor incondicional aos pobres. Pessotti (1984) afirma que com o Cristianismo modifica-se o status do deficiente, passando de “coisa” para pessoa. O deficiente ganha alma e seu extermínio vai contra a doutrina cristã. Durante a Idade Média, as pessoas com deficiência sobreviviam e recebiam a caridade da igreja, ganhando abrigo e alimento, como nos afirma Caiado (1993),

[...] mereciam tolerância, porém eram segregados da vida social por serem mendigos, sem moral, incontrolláveis perante a lei e impossibilitados de cultivarem a terra, guerream, tecerem ou produzirem objetos e, portanto, sem condições de proverem sua sobrevivência e pagarem os impostos. Desse modo, eram caritativamente recebidos nos mosteiros, nos asilos e, mais tarde um pouco, nos manicômios e hospitais (CAIADO, 1993, p. 12,13).

De acordo com Jannuzzi (2004), durante o Brasil colonial as crianças deficientes eram acolhidas pelas Santas Casas de misericórdia, juntamente com os doentes e crianças abandonadas. Para tanto, utilizavam-se de um artefato de madeira denominado “roda dos expostos”², que ficava fixado na janela ou muro do hospital no qual era colocada a criança.

² O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. (GALLINDO, s.d). Glossário da História da Educação Brasileira. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftnref1. Acesso em: mai. 2018

Ao girar o instrumento, esta era introduzida nas dependências do hospital sem que sua identidade fosse revelada. A princípio foram instaladas em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825) (GALLINDO, s.d).

Em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, este começou a ser construído através da mobilização de pessoas leigas ou profissionais, homens ou mulheres, portadores ou não de deficiência que abriram espaço na sociedade em que viviam para que fossem adotadas medidas que favorecessem o atendimento às pessoas com deficiência. Os primeiros movimentos aconteceram na Europa se expandindo para os Estados Unidos, Canadá e posteriormente para outros países, incluindo o Brasil (MAZZOTTA, 2011).

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro e criados por D. Pedro II no final do século XIX, constituem o marco histórico dos atendimentos em Educação Especial no Brasil. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 12 de setembro de 1854. Logo após o advento da República, em 1890, teve seu nome mudado para Instituto Nacional dos Cegos e no ano seguinte passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant - IBC, que se conserva até os dias atuais. Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que cem anos depois, em 1957, teve seu nome mudado para o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MAZZOTTA, 2011). É preciso salientar que neste período não havia uma política com legislação e nem diretrizes voltadas para a educação de forma geral, muito menos para a Educação Especial. Embora garantida pela constituição de 1824, a maioria da população não tinha acesso à escolarização (PLETSCH, 2014).

Ainda no Segundo Império, de acordo com Mazzotta (2011) outras ações foram registradas voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiências, como a assistência dada aos deficientes através do Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, na Bahia.

Neste período inicial da educação especial no Brasil vemos duas vertentes denominadas de “médico-pedagógica” e “psicopedagógica”. A primeira estava subordinada aos médicos que atendiam os casos mais graves de deficiência. “Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos” (MENDES, 2010, p. 95). A autora afirma que neste período a concepção predominante de deficiência era que se tratava de uma doença. Além do atendimento os médicos e profissionais de saúde orientavam a parte pedagógica das escolas e a formação de professores (JANNUZZI, 2004).

A vertente psicopedagógica continuava atrelada à medicina, mas dava ênfase aos

princípios psicológicos. Neste período chegaram ao Brasil vários psicólogos europeus para contribuir com os cursos para professores. Dentre eles, estava a psicóloga Russa Helena Antipoff que influenciou intensamente o panorama nacional da educação especial no Brasil (MENDES, 2010).

No período denominado Estado Novo, compreendido entre os anos de 1937 a 1945, a educação como direito de todos, já garantida na Constituição Brasileira de 1824, foi restabelecida na Constituição de 1934, delegando ao Estado a responsabilidade de arcar com a mesma, ao qual competiria traçar as metas e diretrizes nacionais. Este posicionamento foi reiterado pela constituição de 1937 (PLETSCH, 2014).

Mendes (2010) aponta que entre os anos de 1950 e 1959 ocorreu maior ampliação no número de instituições de ensino especial voltadas para os deficientes intelectuais. Foi durante esse período que surgiu a primeira escola da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, inaugurada no dia 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, estendendo-se rapidamente por todo o território nacional, originando a FENAPES - Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1963. Neste período também, deu-se início às Sociedades Pestalozzi, sob a influência e o persistente trabalho da professora Helena Antipoff (ALVES, 2015).

O surgimento dessas entidades teve papel determinante na construção da Educação Especial no Brasil, confundindo-se muitas vezes aos olhos da população com o próprio serviço público, devido à gratuidade em determinados atendimentos (KASSAR, 2011). Efetivamente, seu fortalecimento ocorreu principalmente pela omissão do setor público, como afirma Mendes:

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

A partir de 1957, começaram a serem implementadas diversas políticas educacionais voltadas para a Educação Especial. O governo federal criou várias campanhas com o intuito de promover a educação das pessoas com deficiências, das quais destacamos:

- a) A Campanha Nacional para a Educação do surdo Brasileiro - CEESB (1958), instalada no INES, no Rio de Janeiro;
- b) A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão –

CNERDV (1958), vinculada à direção do Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro. Depois de um ano e meio de sua criação, em 31 de maio de 1960, passa a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC e fica subordinada diretamente ao gabinete do ministro de educação e cultura;

c) A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (1960), foi feita por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011).

Através dessas campanhas o governo federal assume a responsabilidade pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência prestando suporte técnico e financeiro para o desenvolvimento dessa nova política, através das secretarias e instituições especializadas.

No contexto educacional brasileiro, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Esta lei marca o início das ações oficiais do governo brasileiro voltadas para a educação especial. Somente a partir deste momento, a organização e os princípios da universalização da educação sob a responsabilidade dos Estados e das Unidades Federativas vieram a acontecer de fato (PLETSCH, 2014).

Sobre o contexto da Educação Especial, percebe-se neste documento pela primeira vez, a preocupação com o atendimento aos alunos deficientes. O título X traz a expressão “Da Educação de Excepcionais” e os artigos 88 e 89 abordam a questão enfatizando que o atendimento deveria ocorrer na medida do possível, na educação regular:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

O artigo 89 ressalta que o Estado permanece omissos às suas responsabilidades, atribuindo-as à iniciativa privada através de incentivos financeiros, como nos aponta Pletsch:

Porém, como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais (PLETSCH, 2014, p. 74).

A omissão do Estado com a educação do deficiente fortaleceu as instituições de cunho filantrópico e de natureza privada, o que levou ao crescimento dessas instituições que

realizavam o trabalho relegado pelo poder público.

A publicação da Lei 5.692 de 1971, segunda LDB trouxe alterações na estrutura da educação básica, criando níveis de ensino. Sobre os alunos com deficiência o artigo 9º considera que:

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Embora o artigo assegure “tratamento especial” para os alunos que se encontram em atraso escolar, não assegura os meios para promover o atendimento e desenvolvimento desses educandos o que acaba substanciando o atendimento desses alunos nas classes especiais das instituições de natureza privada.

Em 1972, com a criação do I Plano Setorial de Educação e Cultura e a Educação Especial foi constituída como prioridade. Foi neste contexto, que em 03 de julho de 1973, foi criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela política da Educação Especial.

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a definição de metas educacionais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade (JANNUZZI, 2012, p. 117).

Cabia ao CENESP a responsabilidade de planejar, coordenar e promover a política da educação especial. Ressaltando que neste período o atendimento dos alunos ocorria nas instituições especiais, que em sua maioria, era de caráter filantrópico. Contudo, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, através do Decreto 93.613, de 21 de novembro de 1986. Esta foi extinta em 15 de março de 1990, ficando suas atribuições sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. No final de 1992, a Secretaria de Educação Especial reaparece, desta vez com a sigla SEESP³ (MAZZOTTA, 2011).

³ A SEESP foi extinta em 16 de maio de 2011, através do Decreto nº 7.480, passando suas atribuições para serem desenvolvidas pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em meio a tudo isso, a sociedade civil que vinha se organizando desde a década de 1930 através dos movimentos sociais em favor dos direitos humanos lança as bases para o processo de normalização e integração escolar que repudiavam toda e qualquer forma de segregação, defendendo que as pessoas com deficiência tem o direito de participar de todos os programas e atividades disponíveis para os demais alunos (MENDES, 2010) propiciando ainda, condições de vida para que ele se desenvolva de forma plena, ensinando-o a conviver com sua deficiência.

O movimento de integração defendia que os alunos com deficiência deveriam participar dos mesmos ambientes de aprendizagens dos demais alunos. Essa prática traria benefícios tanto para as crianças com deficiência que teriam mais oportunidades de aprender, quanto para aqueles sem deficiência, pois trariam entre outras coisas a possibilidade de aceitar e conviver com as diferenças, gerando neles a aceitação de suas próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006)

Em 1988, o país tem uma nova Constituição Federal, que no artigo 5º garante o direito à igualdade. Afirma que todos têm direito à educação e ao acesso à escola. Este direito visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Garante ainda, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigos 205 e 206, inciso I) e o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

No ano seguinte, em 24 de outubro de 1989 é criada a Lei 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, prevendo no artigo 2º a oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede regular de ensino. A lei estabelece também:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:
I – recusar, cobrar valores adicionais, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989).

O artigo dispõe que a negação de matrícula ao estudante em qualquer curso ou nível de ensino por causa de sua deficiência, é definida como crime sujeito a punição de reclusão. Esta lei, no entanto, não define quem são as pessoas com deficiência. Seguindo os mesmos princípios estabelecidos nos documentos anteriores, temos em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente que no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados.

No âmbito internacional, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para todos,

realizada na Tailândia em 1990, afirmando que a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro. Este documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Neste sentido, em 1994 foi realizada na Espanha a Conferência Mundial de Educação Especial, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, reafirmando a educação como direito de todos. De acordo com esta Declaração, as escolas têm que encontrar meios de educar todas as crianças, inclusive as com deficiência. Deverão não apenas garantir a matrícula, mas adotar medidas eficazes que promovam o aprendizado desse alunado.

A Declaração de Salamanca representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos (RIBEIRO, 2003, p. 47)

Em meio a este contexto, o Brasil segue criando dispositivos que garantam a escolaridade dessa clientela. Ainda em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial trazendo orientações sobre o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aos:

(...) portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Em consonância à Constituição brasileira, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe que as escolas brasileiras devem adequar-se para atender todas as crianças satisfatoriamente. Entre os princípios estabelecidos no artigo 3º, temos o inciso I que estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Isto inclui todas as pessoas, as diferenças éticas, sociais, culturais, econômicas ou de qualquer outra natureza.

A Lei assegura também, no artigo 4º, inciso III o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir deste documento as escolas da rede pública começaram a matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, impulsionando uma série de debates sobre o assunto. Há os que defendem este modelo de inclusão, pois acreditam que a convivência com as diferenças trará benefícios para todos os alunos, enquanto os outros discordam, acreditando que a escola comum não tem estrutura para receber e atender os alunos com deficiência de forma eficaz.

O capítulo V do documento dispõe especificamente sobre a Educação Especial, entendendo-a como uma modalidade de ensino. A referida Lei delibera também, no artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos PAEE currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos que atendam suas necessidades, devem prover ainda professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para promoverem a integração desses alunos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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).

Na década seguinte, em 2001 é promulgada a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No que se refere ao atendimento dos alunos PAEE, no parágrafo único, o artigo 1º determina que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 01).

Esta Resolução dispõe no artigo 2º que os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para receber os alunos PAEE, garantindo-lhes uma educação de qualidade. O artigo 3º define Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve buscar assegurar os recursos e serviços necessários para garantir a educação e aprendizado dos alunos com necessidades especiais.

O artigo 8º dispõe ainda, que as escolas devem ainda, prever e prover os meios necessários que venham garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento e aprendizado dos educandos com necessidades especiais na organização de suas classes comuns, providenciando:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com participação no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas do ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas/habilidades, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/996 (BRASIL, 2001, p. 2 e 3).

A Resolução apresenta todo o aparato necessário para promover de forma eficiente o aprendizado dos alunos com necessidades especiais. Propõe entre outros aspectos, professores capacitados, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado, tempo flexível para atender as necessidades de determinados alunos, no entanto, 17 anos se passaram desde sua publicação e o que mais vemos e ouvimos são as queixas dos envolvidos no processo educacional sobre as dificuldades encontradas para o atendimento dos alunos, principalmente no que se refere a estrutura e apoio que deveriam ser oferecidos pelo poder público.

Em 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino para que estes promovam ações que garantam:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
 Atendimento Educacional Especializado;
 Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 Participação da família e da comunidade;
 Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

As diretrizes da PNEE-EI, estabelecem a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Realiza o AEE disponibilizando recursos e serviços necessários e orientando alunos e professores quanto a sua operacionalização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Ao longo de todo processo de escolarização o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

Em 2008 foi criado também, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. O documento estabelece em seu artigo 1º que, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos PAEE, matriculados na rede pública de ensino.

No ano seguinte, é promulgada a Resolução nº 04/09 que fixa as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta define com maior clareza o público-alvo do AEE, especificando que são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, conceituando cada uma das categorias.

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, define que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse mesmo artigo acrescenta ainda que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família para garantir a participação dos alunos e ser articulado com as demais políticas públicas. A Educação Especial deve tomar providências para que o processo educacional dos alunos com deficiência seja viabilizado.

Nessa perspectiva, o Brasil segue na reformulação de suas políticas educacionais e em 2011 inicia as discussões para que seja elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE. Este documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos 10 anos. Depois de várias discussões e uma longa espera, finalmente é aprovado em 25 de junho de 2014, através da Lei 13.005.

O PNE é composto por 20 metas para a educação e tem como foco promover a valorização do magistério e a qualidade da educação. A meta 4 do documento dispõe sobre a Educação Especial em seu texto original:

(...) universalizar, para a população de quatro a dezessete anos 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 (BRASIL, 2004, p. 33).

O texto coaduna com os dispositivos anteriores reforçando a garantia do atendimento aos alunos PAEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda permanece a palavra “preferencialmente”, que segundo alguns especialistas dá margem para que o atendimento seja efetuado em locais fora do sistema regular de ensino.

Finalmente, em 06 de julho de 2015 é instituída a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O artigo 27, parágrafo único estabelece que,

(...) é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 32)

O artigo assegura que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade como um todo tem o dever de garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-o contra todo tipo de preconceito, discriminação e violência.

O artigo 28 atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Neste artigo, são rememorados vários aspectos importantes contidos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução 04/2009 do CNE/CB, reforçando a incumbência do poder público em garantir os direitos educacionais estabelecidos anteriormente, como o aprendizado ao longo de toda vida, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade, adaptações que garantam o acesso ao currículo, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a elaboração do plano do AEE, dentre outros.

Para a garantia de uma educação de qualidade é necessário que tenham professores com uma sólida formação. Os professores que atuam no atendimento dos alunos PAEE, seja na sala de aula regular ou na sala de recursos multifuncionais precisam ter formação adequada para atuarem junto a esses educandos. No próximo capítulo abordaremos sobre a atuação e formação do professor docente para o Atendimento Educacional Especializado.

2 ATUAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS DIRETRIZES AO PANORAMA DA REALIDADE

2.1 Diretrizes e políticas para organização do atendimento educacional especializado.

O movimento em favor da universalização da educação se intensificou a partir de 1948 com a criação da Declaração Universal dos direitos Humanos que estabeleceu no artigo 26 que todos os seres humanos têm direito à instrução. Este princípio foi reforçado em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem que estimulou os movimentos em favor de que todos pudessem ter acesso à educação, incluindo os grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência.

Com o surgimento da política de universalização da Educação Básica, a proposta de inclusão educacional foi se expandindo e ganhando forças no âmbito internacional, contribuindo com o surgimento da educação inclusiva da década de 1990 (QUIXABA, 2015). Os movimentos em favor dos direitos das pessoas com deficiência foram se intensificando e as políticas públicas para a educação especial foram gradualmente sendo estabelecidas.

A educação Inclusiva preconiza o direito à escolarização de todos os alunos, onde tenham acesso ao ensino de qualidade, gratuito e com igualdade de condições e oportunidades de aprendizado. Do ponto de vista educacional, o processo inclusivo deve ser capaz de atender a todos, indistintamente (OLIVEIRA; LEITE, 2007). Significa dizer, que os alunos com deficiências devem ter direitos ao acesso e a aprendizagem escolar da mesma forma que os demais alunos.

Nesta perspectiva, o paradigma da educação inclusiva exige mudanças em todo o sistema educacional, se estendendo até as escolas, incluindo todos os envolvidos no processo educacional, até as estruturas físicas e arquitetônicas dos prédios escolares para que se tornem um ambiente que permita a acessibilidade a todos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial de 2008 afirma que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum e a define como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e

serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Complementando, a Nota Técnica nº 11/2010, que traz orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, esclarece sobre o que trata a Educação Inclusiva:

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

Considerando o que temos visto, a educação especial deve promover a escolarização dos alunos PAEE ofertando nas escolas da rede pública o atendimento educacional especializado que é definido como:

[..] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, ou
II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
(BRASIL, 2011)

Neste sentido, o atendimento educacional especializado não deve ser substituído do ensino comum e sim deverá complementar ou suplementar o atendimento do aluno. Tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos de acessibilidade e pedagógicos, de maneira que possa eliminar as barreiras que impedem o aprendizado dos alunos, de acordo com suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 que revogou o Decreto nº 6.571/2008 no artigo 3º define os objetivos do AEE:

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

Este Decreto determina através do AEE não só o acesso dos alunos PAEE às escolas, mas assegura ainda, a aprendizagem do aluno, garantindo o prosseguimento de seus estudos, bem como o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

As diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, especifica o público alvo do AEE:

Art. 4º Para fins destas diretrizes, considera-se 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 desenvolvimento: aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

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

Este mesmo decreto determina que o AEE seja realizado nas salas de recursos multifuncionais, que são espaços localizados nas escolas de educação básica, equipadas com mobiliários, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade específicos para o atendimento dos alunos PAEE (ROPOLI et al, 2010).

2.1.1 Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais

O programa de implantação das salas de recursos multifuncionais faz parte da política de educação especial. Foi lançado em 2005 e instituído legalmente através da Portaria nº 13 em 24 de abril de 2007 com o objetivo 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).

De acordo com a publicação “A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016”, 42 mil escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, foram contempladas pelo Governo Federal através do programa de SRM, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2014, alcançando 93% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2016).

As salas de recursos multifuncionais são de extrema importância para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pois fornecem ferramentas que contribuem no processo escolarização dos alunos.

O funcionamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado envolve as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas nas SRM. Isso abrange a organização do tempo e do espaço físico, para determinar os critérios a serem usados para a distribuição dos atendimentos em grupo ou individuais (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, P. 5).

Cabe ao professor das SRM a responsabilidade de organizar o espaço para o atendimento dos alunos, bem como definir as formas de atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e habilidades, promovendo assim a inclusão escolar de forma eficiente.

Existem dois tipos de SRM: Tipo I e Tipo II. Esses espaços são constituídos de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos e de acessibilidade. A proposta é que as SRM atendam a todas as deficiências, sendo que as salas do tipo II são equipadas com materiais e equipamentos específicos para atender os alunos com deficiência visual.

As salas do tipo I são equipadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Recursos e equipamentos para a Sala de Recursos Tipo I

ESPECIFICAÇÃO
Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
Monitor de 32" LCD
Fones de ouvido e Microfones
Scanner
Impressora laser
Teclado com colméia
Mouse com entrada para acionador
Acionador de pressão
Bandinha Rítmica
Dominó
Material Dourado
Esquema Corporal
Memória de Numerais
Tapete quebra-cabeça
Software para comunicação alternativa
Sacolão Criativo
Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)

Dominó de animais em Língua de Sinais
Memória de antônimos em Língua de Sinais
Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
Dominó com Textura
Plano Inclinado – Estante para Leitura
Mesa redonda
Cadeiras para computador
Cadeiras para mesa redonda
Armário de aço
Mesa para computador
Mesa para impressora
Quadro melanínico

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais-2008

As salas de recursos multifuncionais Tipo II possuem todos os materiais das salas Tipo I e são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos voltados para o atendimento dos alunos com deficiência visual, como já mencionamos acima. As salas são equipadas com equipamentos e materiais conforme descrição abaixo:

Quadro 02: Recursos e equipamentos para a Sala de Recursos Tipo II

ESPECIFICAÇÃO
Impressora Braille
Máquina Braille
Lupa Eletrônica
Reglete de Mesa
Punção
Soroban
Guia de Assinatura
Globo Terrestre Adaptado
Kit de Desenho Geométrico Adaptado
Calculadora Sonora
Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais-2008

Sobre os tipos de salas disponibilizados pelo programa, Rebelo (2015) considera que:

Ao disponibilizar os recursos de duas formas distintas (Tipo I e Tipo II) para os diversos municípios do país, fica o questionamento sobre a possibilidade de um modelo sob a forma de “pacotes” de recursos para a acessibilidade, ser possível de responder às inúmeras necessidades de municípios e públicos tão distintos, [...] (REBELO, S/D).

Essa é uma questão relevante, pois os alunos matriculados no AEE apresentam uma pluralidade de características. São diferentes deficiências, cada uma com características próprias e mesmo os alunos que apresentam as mesmas deficiências têm peculiaridades específicas que os diferenciam uns dos outros. Além disso, existem ainda as diferenças regionais do nosso imenso país. Repensar esse modelo de salas generalizadas é de essencial importância para o processo de inclusão dos alunos PAEE

Outro aspecto de fundamental importância diz respeito ao manejo dos materiais que compõem as SRM. Vieira (2012) relata em seu trabalho sobre o funcionamento das SRM em Macapá que os professores participantes da pesquisa revelaram que não existem cursos de capacitação para o uso das tecnologias computacionais. Essa queixa é recorrente em meio aos professores que atuam nas SRM. Anjos et al. (2015) retrata em seu trabalho sobre o funcionamento das SRM em Belém-PA que os professores do espaço não sabem como manusear alguns dos materiais disponíveis nas SRM. “Para utilização desses equipamentos, há necessidade de o professor dominar conhecimentos específicos sobre o uso de tecnologias, [...]” (ANJOS ET AL., 2015, p.105). Diante dos fatos, como os professores irão usar esses equipamentos se não tiveram uma preparação adequada para essa finalidade? Assim, se faz necessário que sejam promovidos pelos órgãos competentes, cursos voltados para o uso de tecnologias assistivas onde os professores sejam capacitados para usar os equipamentos fornecidos pelo MEC, com a finalidade de proporcionar aos alunos PAEE, melhor desenvolvimento de suas habilidades e conseqüentemente uma aprendizagem mais eficiente.

A respeito do encaminhamento dos alunos para as SRM a nota técnica nº 04/2014 define que o laudo médico deixa de ser documento obrigatório para o aluno PAEE ser matriculado no AEE. O laudo passa a ser considerado um documento complementar, se a escola julgar necessário. A obrigatoriedade do laudo não pode cercear o acesso à escola e o direito do aluno à matrícula.

2.1.2 Organização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Macapá- AP.

O Estado do Amapá está localizado na região norte do país, no extremo norte do litoral brasileiro. Sua extensão territorial é de 142.828,521 km² e 70% de seu território é composto por floresta de mata virgem. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2017 a população estimada do Estado corresponde a 797.722 habitantes.

Macapá, a capital do Estado é conhecida como “a capital do meio do mundo” por ser a única capital brasileira cortada pela linha imaginária do equador. Tem localização privilegiada, às margens do majestoso Rio Amazonas. Dados do IBGE indicam que sua população estimada em 2017 é de 474.706 habitantes.

A economia do município é baseada no extrativismo vegetal, na agricultura e no comércio em função da “Zona de Livre Comércio de Macapá” que possibilitou a oportunidade de negócios para todo o Estado. No ano de 2017 os dados do INEP apontaram 33.710 matrículas no Sistema Municipal de Educação, compreendendo a zona rural e urbana, incluindo creches, pré-escolas, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA).

Em Macapá, as políticas públicas educacionais definidas pelo MEC, voltadas para a inclusão escolar dos alunos PAEE, são implementadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por intermédio da Divisão de Ensino Especial – DIEES, que foi criada em 03 de junho de 1992 através do Decreto nº 473/1992 (MACAPÁ, 2012, 2015).

A DIEES é o órgão responsável por executar a avaliação diagnóstica dos alunos para serem encaminhados para o AEE. Além disso, é também de sua competência realizar os programas desenvolvidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, direcionados para a formação de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da sala da SRM e da sala de aula regular (MACAPÁ, 2012).

Com a criação da DIEES, iniciaram-se nas escolas da rede municipal ações direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. A princípio a DIEES fornecia às escolas apenas orientações sobre os procedimentos que deveriam ser adotados com os alunos, mas ainda não possuía um quadro de professores que efetivamente pudesse atender essa clientela. Somente no ano de 2000 surgiram os primeiros professores para atuarem na educação especial (Informações fornecidas pela DIEES).

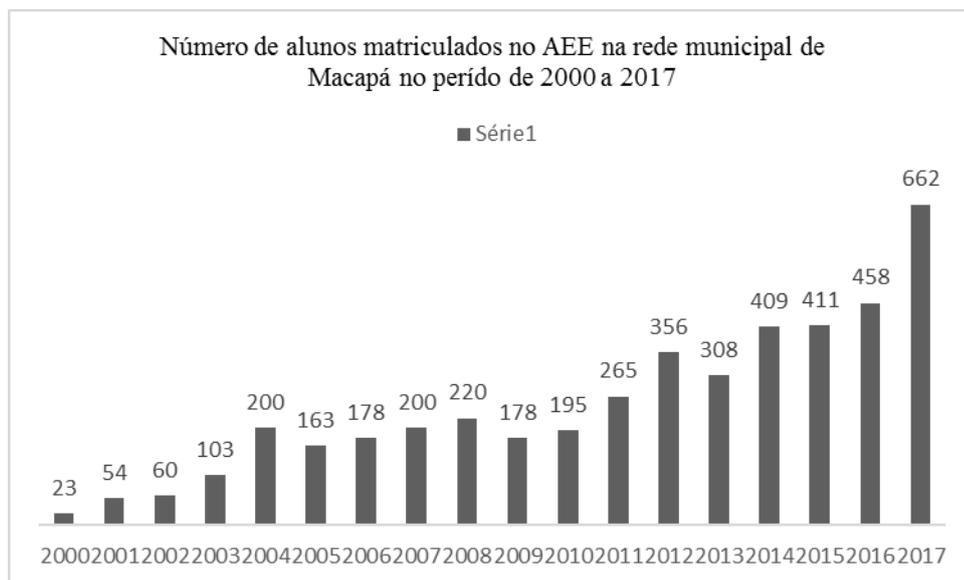
Neste início de trabalho os atendimentos eram realizados em salas improvisadas que as escolas disponibilizavam para serem usadas pelos professores, as quais eram chamadas de salas de recursos. Algumas vezes os alunos eram atendidos em ambientes que já eram destinadas a outro fim como bibliotecas, coordenação pedagógica e até mesmo nas salas ocupadas pela direção escolar (Informações fornecidas pela DIEES).

Aos poucos a educação especial foi ganhando espaço nas escolas e a partir de 2008 começaram a serem instaladas as salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais subsidiadas pelo Governo Federal, dando maior visibilidade ao trabalho desenvolvido junto aos alunos PAEE

(MACAPÁ, 2012). A procura pela matrícula dos alunos PAEE aumentava gradativamente. Com o crescimento do número de alunos matriculados se fez necessário o aumento no número de SRM para poder atender à crescente demanda.

A figura 01 demonstra o quantitativo de alunos do AEE nas escolas municipais de Macapá-AP entre os anos de 2000 a 2017.

Figura 01: Número de alunos atendidos no AEE na rede municipal de Macapá-AP no período de 2000 a 2017.

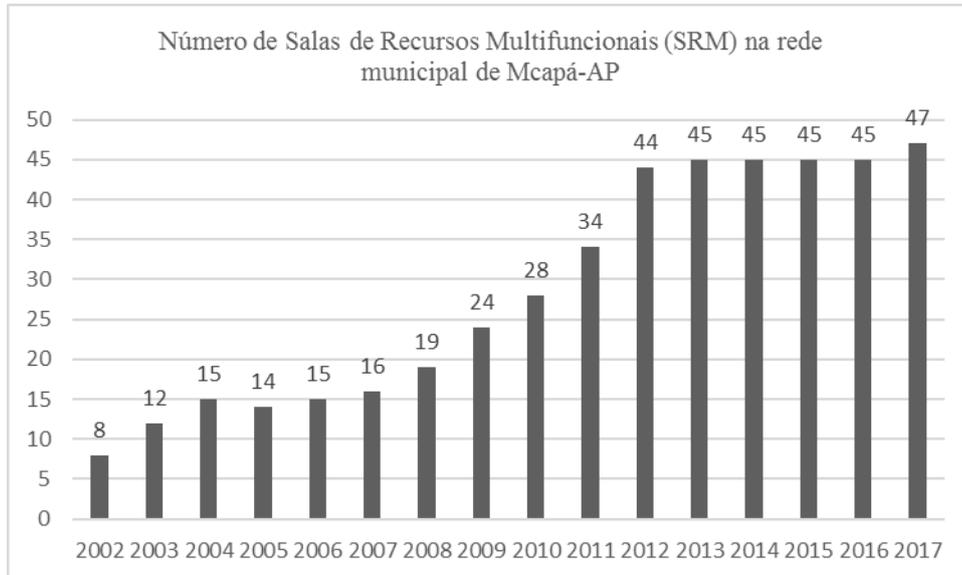


Fonte: arquivo da DIEES.

De acordo com a tabela, nota-se um crescimento bastante significativo na quantidade de alunos matriculados. Nestes 17 anos de funcionamento das salas de recursos, o número de matrículas teve um percentual de crescimento acima de 2.278%. Isso se deve a vários fatores, entre eles a implementação da PNEE-EI de 2008 que estabeleceu efetivamente o direito ao Atendimento Educacional Especializado para os alunos PAEE; a necessidade de o aluno estar matriculado no AEE para que possam receber os direitos e benefícios de assistência de prestação continuada; outro fator está relacionado aos centros de atendimento terem deixado de serem escolas. Isso forçou os pais a matricularem o filho na escola regular; o acesso aos serviços oferecidos pelos centros de atendimento foi condicionado à matrícula do aluno na escola comum. Soma-se a tudo isso, os resultados positivos dos alunos atendidos no AEE, o que gerou a confiança dos pais na Instituição, e por fim, a competência e, sobretudo o comprometimento dos professores no desempenho de suas funções.

Na próxima Figura, veremos o quantitativo de salas de recursos e SRM implantadas nas escolas municipais.

Figura 02: Número de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Macapá-AP no período de 2000 a 2017.



Fonte: arquivo da DIEES

Observamos de acordo com a tabela que as salas de recursos foram crescendo a cada ano buscando garantir o suporte para a realização do AEE. Com o aumento no quantitativo das SRM, conseqüentemente, houve o aumento no número de professores para atuarem no AEE. Cabe ressaltar, que existem escolas que atendem os alunos PAEE, mas não possuem SRM. Neste caso os atendimentos funcionam em salas denominadas “sala de recurso”.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação, o município de Macapá possui 80 (oitenta) escolas distribuídas entre as zonas urbanas e rurais. De acordo com os registros da DIEES existem atualmente 62 escolas que atendem aos alunos PAEE. O número de alunos do ensino especial atendidos em 2017 foi de 662 alunos.

A seleção e distribuição dos profissionais para atenderem essas escolas são feitas por intermédio da DIEES que conta hoje com 101 professores distribuídos nas zonas rural e urbana. Além dos professores, a DIEES solicita, quando necessário, o envio para as escolas de profissionais para atuarem como cuidadores junto aos alunos PAEE (MACAPÁ, 2012).

Alguns estudos realizados em outras regiões do país retratam a organização e funcionamento do AEE. Em especial temos os estudos realizados pelos pesquisadores

vinculados ao Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. Um dos eixos das pesquisas discorreu sobre a organização e funcionamento do AEE.

Entre os trabalhos, temos o de Galvão e Miranda (2015) que já citamos na introdução deste trabalho. Os autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar e discutir a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em SRM, em Salvador, e constataram que o município tem se engajado para garantir a oferta do AEE e o atendimento nas SRM. No entanto, ainda há muito a ser conquistado, como o trabalho colaborativo e a formação continuada dos professores.

O estudo de Santos et al. (2015) foi realizado nos municípios de Amargosa e Mutuípe, ambos no Estado da Bahia. Os resultados evidenciaram as angústias dos professores diante das dificuldades para realizarem seu trabalho. Uma delas é a falta de um lugar apropriado para o funcionamento das SRM. Outro aspecto é a falta de parceria com os professores do ensino regular, cuja função acaba sendo desempenhada pelo professor da sala de recursos.

Moreira e Andreotti (2015) realizaram sua pesquisa no município de Pinhais-PR e os dados coletados evidenciaram que a realidade da educação especial no município é bastante complexa em função dos desdobramentos regionais que são adotados. As escolas municipais não recebem alunos surdos, cegos ou com baixa visão. Estes são encaminhados para um centro específico de atendimento. As professoras entrevistadas chamaram a atenção para a importância da formação continuada e da falta de preparação adequada para o trabalho nas SRM.

A pesquisa de Damasceno e Pereira (2015) analisou a organização do trabalho pedagógico e a relação entre as SRM e a sala de aula comum no município de Nova Iguaçu-RJ. Os resultados mostraram a falta de diálogo entre os professores do AEE e os professores da sala regular, a falta de planejamento coletivo e a prática excludente para com os alunos, reforçando o modelo segregacionista.

As análises das pesquisas realizadas pelo ONEESP voltados para essa temática representam, dentre outros aspectos, “[...] uma multiplicidade de reflexos da política educacional nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre várias realidades locais do território brasileiro” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.501). Cada região e/ou cidade possuem características e demandas peculiares à sua realidade educacional. “Os achados da pesquisa descrevem semelhanças e diferenças entre as políticas, diretrizes e orientações do MEC, a política de organização e funcionamento das SRM e as falas dos educadores [...]” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 502).

2.2 Formação de Professores para a educação especial

Pode-se dizer que no sentido formal, a educação é todo processo contínuo de formação, de ensino e de aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados. No sentido técnico, pode-se dizer que é a ação contínua de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, com o objetivo de se integrar melhor na sociedade ou no seu próprio grupo. Farias et al, (2009) afirma que a educação “[...] tem um importante papel na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo.”

Neste cenário, temos a figura do professor que desempenha papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem. É ele quem repassa os conhecimentos e habilidades necessárias para o crescimento intelectual e para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, contribuindo com a formação de cidadãos capazes de gerar mudança na sociedade e exercer sua cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 no parágrafo único do artigo 61, estabelece os fundamentos para os profissionais da educação, entre eles o texto destaca a presença de uma sólida formação básica e a importância da formação para aqueles que fazem parte dos profissionais da educação, que estão envolvidos processo de ensinar.

Sobre a formação do professor a mesma lei define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dados no INEP (2016) apontam que existem 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica, dos quais 77,5% possuem nível superior o que corresponde a mais 1,7 milhões de professores. Quando se refere à formação em nível de pós-graduação os números oficiais apontam que houve um pequeno avanço. No ano de 2012, por exemplo, a quantidade de docentes com pós-graduação era de 608.020, já em 2016 esse número subiu para 776.898, o que corresponde a aproximadamente 28% de crescimento. Trata-se de um crescimento insuficiente, já que o Plano Nacional de Educação estipula como meta que até 2024, 50% dos professores da educação básica tenham pós-graduação.

Podemos inferir que a formação compõe basicamente duas etapas: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é a primeira etapa deste processo, do ponto de

vista acadêmico habilita o indivíduo para atuar em determinada área do conhecimento sendo adquirida com a conclusão do curso de graduação e funciona como um pré-requisito para a atuação profissional.

Piovesan (2012) considera de fundamental importância os primeiros anos de formação do professor, visto que é na formação inicial que o docente irá construir as bases fundamentais para ser um profissional comprometido com uma educação transformadora. Para a autora, pensar na formação inicial do professor é desnudar um caminho que ele poderá trilhar durante seu processo de formação.

Essa premissa é compartilhada por Silva e Sudbrack (2012), para elas a formação inicial “[...] é fundamental, pois é necessário que sejam formados profissionais capazes de dar conta da complexidade do fazer docente, um profissional capaz de ensinar de maneira a colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos” (SILVA; SUDBRACK, 2012, p. 77).

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento e qualificação, que ampliam a formação inicial. Deve ser entendida como um processo contínuo, agregado às experiências vivenciadas como profissional (COSTA; ROCHA, SD).

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), A formação continuada de professores, tem desenvolvido diferentes conceitos ao longo da História dependendo do contexto em que está situada. No entanto, por muito tempo ela foi e ainda é entendida como uma forma: “[...] de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, [...]” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Minetto (2008) considera que existe a necessidade de o professor obter aquisições continuadas de saberes, que possam oferecer respostas às necessidades impostas pela ação educacional.

É essencial que seja repensada a integração entre a formação inicial e a formação continuada incentivando os professores a participarem desse novo processo de aprendizagem. É necessário buscar sempre o aperfeiçoamento, por isso a formação contínua é extremamente importante para o professor para que possam ampliar saberes pedagógicos e científicos (SILVA; SUDBRACK, 2012)

A formação do professor está diretamente atrelada à sua prática pedagógica e à sua relação com o outro. É uma ação contínua e progressiva que engloba várias instâncias, onde a experiência é um elemento de extrema importância na constituição dessa formação (PINTO, 2010).

É durante a formação e o desenvolvimento do seu trabalho que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que caracterizam o seu trabalho (FARIAS ET AL, 2010). Esses saberes são construídos ao longo do seu processo de formação e envolvem a relação dos professores com os conhecimentos que serão ensinados, a troca de experiência com outros professores, a interação com os alunos e os estudos realizados (ROMANOSKI, 2007).

O estudo dos saberes docentes é muito importante, pois são frutos da reflexão crítica que os professores fazem da realidade educacional, além de identificar formas de trabalho no cotidiano escolar e transformá-las em conhecimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação de professores (CARLIN; PIOVESAN, 2012, p. 52)

No Brasil temos vários autores com trabalhos voltados para a temática dos saberes docentes, como Saviani (1996) e Pimenta (2000). Existem diferentes classificações para os saberes, mas para a nossa pesquisa consideraremos as contribuições de Pimenta (2000).

A autora classifica os saberes em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os *saberes da experiência* são os conhecimentos adquiridos durante a sua prática docente, levando em consideração as mudanças históricas da profissão, o trabalho em diferentes escolas e a desvalorização profissional dos professores e as experiências com os diferentes níveis de alunos.

Os *saberes do conhecimento* se referem ao conhecimento dos conteúdos disciplinares específicos e os *saberes pedagógicos* fazem referência aos conhecimentos didáticos, da psicologia da educação, da sociologia da educação e das demais ciências educacionais.

Carlin e Piovesan (2012) destacam que todos os saberes são importantes, mas que os saberes imprescindíveis para o ensino são reelaborados e construídos pelo professor e estão atrelados ao saber da experiência, que é o centro de toda capacidade profissional e é formada de todos os demais.

2.2.1 Possibilidades de formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especial

De acordo com Mendes (2011) a formação de professores para a educação especial tomou diferenciados contornos nos diferentes estados brasileiros.

A partir da década de 1970 o curso de Pedagogia começou a formar esse profissional. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969, trouxe como mudanças a formação do professor especialista. O curso passou a oferecer as habilitações, entre elas a

especialização em Educação Especial a qual o aluno poderia estender para as áreas específicas como: deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência visual e deficiência física.

Em 2001, a Resolução do CNE/CEB N°02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 18 estabelece a formação para os docentes aptos a trabalharem com os alunos da educação especial: os docentes para receberem os alunos em classes comuns, devem ser capacitados, ou seja:

§ 1º (...) aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

E, os docentes para assumirem as atividades de atendimento educacional especializado, devem ser especializados, das seguintes formas:

§ 2º (...) aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda conforme a Resolução de 2001, os professores especializados em educação especial deveriam comprovar a formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; ou, a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento.

A normativa exige que esse profissional seja licenciado em educação especial ou em uma de suas áreas, contudo só existem duas universidades no território nacional que oferecem o curso de licenciatura plena para a formação de professores de educação especial: a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (MENDES, 2011).

Contudo, o documento aponta que:

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2001)

Nesta perspectiva, verificou-se ao longo da década de 2000 vários cursos de formação oferecidos pelo governo federal, principalmente na modalidade de educação à distância. Além disto, quanto à formação em áreas da educação especial, como já frisamos acima, elas ocorriam no curso de Pedagogia, entretanto a Resolução nº 1/2006 que estabelece reformas no referido curso, através do artigo 10, excluiu as habilitações existentes, incluindo a educação especial.

Mendes, Cabral e Cia consideram que a PNEE-EI:

“[...] acaba, por vezes, determinando de maneira muito ampla e imprecisa o que a formação inicial e continuada deve oferecer e de que maneira o professor que atua na área de Educação Especial deverá proceder. Além disso, predomina no discurso político a responsabilidade deste profissional em adquirir múltiplas competências, [...]” (MENDES, CABRAL, CIA, 2015, p.30).

De acordo com a Resolução nº 4, de 2009, “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.” (BRASIL, 2009, p.3); contudo, o documento não orienta acerca do conhecimento necessário ao professor do AEE, ou seja, embora diga que precisa ter conhecimentos gerais e específicos na área de formação para exercer a função, não enumera detalhadamente que conhecimentos o professor precisa ter para atuar com esses alunos.

Conforme aponta Rosseto (2015, p.107):

Nesse sentido, por meio da SRM, o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. É questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo. Cada área tem um conhecimento específico. Cabe a organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor. Não há, no entanto, pela via das normatizações, a previsão de uma formação específica para os profissionais de um espaço ou de outro (SRM tipo 1 ou tipo 2). Fica implícita, nos documentos, a ideia de que todos podem fazer tudo por meio da força de vontade e do desprendimento individual.

A formação continuada para este profissional está garantida pelo Decreto nº 7.611/2011, que no artigo 5º assegura “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

A atual política educacional supõe uma formação generalista de um profissional multifacetado, para atuar em diferentes espaços e com diferentes alunos, todavia, mesmo os profissionais que foram formados em cursos de formação específica e com várias pós-

graduações não conseguem dá conta de exigências tão complexas e tão amplas (MENDES; CABRAL; CIA. 2015).

Diante dos fatos, é indiscutível que a formação inicial e continuada do professor que atua nas SRM precisa ser urgentemente revista pelos órgãos competentes. Em relação à formação inicial até há a iniciativa das Universidades de acrescentar à grade curricular uma ou outra disciplina que dê ao professor algum suporte para trabalhar em uma escola inclusiva, todavia, ainda não é o bastante para habilitá-lo para lidar com o desafio da inclusão escolar.

Para Alves (2015) é inegável que o problema parece estar na maneira como vem sendo administrada a formação inicial e continuada no Brasil. Em muitos casos, é realizada em um breve espaço de tempo e de forma superficial, têm ainda, em algumas situações as condições de trabalho nas escolas que são, repetidamente, desfavoráveis à capacitação contínua dos professores.

No próximo tópico estaremos discutindo sobre a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncional e seus desdobramentos dentro da política de inclusão.

2.3 Atuação do professor no AEE

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a função do AEE e essas funções são desempenhadas nas SRM, onde atua o professor do AEE que deve direcionar suas ações para as especificidades de cada aluno dentro do processo de aprendizagem. Cabe a esse professor definir que tipo de atendimento será ofertado aos estudantes.

Sobre as atribuições do professor do AEE, a Resolução nº 4/2009 estabelece no artigo 13, que são:

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

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

O documento sugere no primeiro inciso que o profissional do AEE trabalhe com todos os alunos público-alvo da educação especial. A Nota Técnica nº 11/2010 que traz orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares, não só reforça como amplia esses princípios. A resolução elenca novamente, atribuições que deverão ser executadas pelo professor do AEE:

- 1- Elaborar, executar e avaliar o plano do AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- 2- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula regular e nos demais ambientes escolares;
- 3- Produzir materiais didáticos acessíveis, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos e os desafios vivenciados por eles no ensino regular, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- 4- Estabelecer a articulação entre os professores das salas de aula comum e os demais profissionais, com vistas à disponibilização dos recursos e serviços e o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem e participação dos alunos nas atividades escolares, bem como o desenvolvimento de parcerias com as áreas intersetoriais;
- 5- Orientar as famílias e demais professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos de maneira que venha ampliar suas habilidades, promovendo sua participação e autonomia;
- 6- Desenvolver atividades peculiares do AEE, de acordo com as necessidades específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, ensino do Braille, do uso do soroban e das técnicas para orientação e mobilidade para alunos cegos, ensino de informática acessível e dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino das atividades que geram autonomia e sociabilidade; orientação de atividades

de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para desenvolver as funções mentais superiores.

Como percebemos as responsabilidades do professor do AEE nos dois documentos supracitados são basicamente as mesmas, com alguns acréscimos. Diante do exposto, o que se percebe é uma grande carga de responsabilidades sobre esse professor.

[...] restam várias dúvidas quanto a essas atribuições, quais sejam: o tempo que o professor do AEE terá para desenvolver todas essas atribuições; se é possível que o professor, além de cumprir as funções descritas, atenda os alunos; e, ainda, quanto à formação necessária para cumprir essas atribuições, dentre outras (MILANESI, 2012, p. 41).

O texto nos aponta considerações pertinentes que precisam ser pensadas, discutidas e revisadas já que além dessas questões existem outras normativas como o atendimento no contraturno e os níveis de ensino abarcados pelo AEE através da PNEE-EI, que pesam sobre esse professor. Ao professor do AEE cabe também a elaboração do plano do AEE que deve ser em articulação com os demais professores do ensino regular e em articulação com a família. Deve ser baseado nas peculiares e necessidades do aluno e resultar das escolhas que o professor faz em relação aos recursos pedagógicos e equipamentos que serão usados para eliminar as barreiras que dificultam o aluno a ter acesso ao currículo da sala de aula regular.

Pertile e Rosseto (2015) pontuam que é atribuída uma carga de responsabilidade muito grande sobre o professor que atua no AEE. Carga essa, que não se direciona apenas para o ensino, mas que precisa dar conta de várias atividades organizativas e articuladoras não só dentro das SRM, mas em todo contexto escolar. Assim, consideram que a formação deste profissional é insuficiente e com características de superficialidade.

Vinente (2017) ao discorrer sobre esse tema pontua que,

[...] somente um professor especializado não apresenta condições de dominar conteúdos para todas as especificidades que envolvem a deficiência, é necessário apostar na formação inicial e dar ênfase à educação continuada, tanto do educador especial quanto dos professores que cursaram outras licenciaturas (VINENTE, 2017; p. 115).

Mediante este cenário, retornamos à fundamental importância da formação continuada/permanente do professor do AEE. Alves (2015) considera que o maior objetivo do AEE é que o aluno tenha acesso aos recursos e ferramentas necessárias para seu desenvolvimento e isso exige uma formação contínua. “De nada adianta o AEE se o aluno não

tiver desenvolvimento e autonomia em sala de aula que é o seu lugar de direito desde que entra na escola” (ALVES, 2015, p. 59).

Para Miranda (2011),

Essa formação envolve, pelo menos, dois tipos de qualificação profissional: a do professor do ensino regular para uma formação básica, já que a expectativa é da inclusão de alunos com deficiência, e do professor especializado nas diferentes deficiências, quer seja para o atendimento educacional especializado ao aluno, quer seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que incluem esses educandos (MIRANDA, 2011, p. 125).

Para atuar no AEE, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 11). Ao analisarmos a PNEE-EI, vemos que as atribuições do professor do AEE são bastante complexas, o que exige o desenvolvimento de habilidades e competências para desenvolver seu trabalho.

Ser professor é um desafio para aqueles que abraçam esta profissão. Ser professor do AEE é um desafio maior ainda, repleto de atribuições complexas que exigem o desenvolvimento de habilidades diversificadas e o domínio de várias competências. No entanto, o professor precisa ter a ousadia de ressignificar sua realidade diante dos desafios diários que se apresentam em sua prática pedagógica, reelaborando e reconstruindo o espaço escolar dentro dos princípios que regem a educação inclusiva, realizando as adequações necessárias para que o aluno PAEE tenha seus direitos educacionais garantidos, ajudando-o a viver de maneira independente e participando plenamente das atividades escolares.

3 MÉTODO

Do ponto de vista metodológico, este é um estudo de caráter qualitativo com cunho exploratório-descritivo. A pesquisa exploratória consiste em examinar um tema pouco explorado e a descritiva tem como objetivo descrever como se manifesta determinado fenômeno (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Complementando, a pesquisa exploratória-descritiva visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que assim possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores, além de proporcionar uma visão geral de determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008); além disto, é possível a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno.

3.1 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo o mesmo aprovado conforme parecer CAEE: 1.742.017 (ANEXO A). Os participantes foram informados sobre a proposta da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

3.2 Participantes

O processo de seleção dos participantes ocorreu conforme as seguintes etapas:

- a) Apresentação do projeto de pesquisa, para a apreciação, ao setor da secretaria municipal de educação responsável pela Educação Especial;
- b) Autorização pelo setor responsável para execução do projeto de pesquisa (ANEXO B).
- c) Contato com os professores que atendiam aos critérios da pesquisa, por meio de contato telefônico e e-mail, a fim de apresentar a proposta do estudo e obtenção ou não de aceite para participar da pesquisa.

Como critério de inclusão os professores deveriam atuar na SRM e atender alunos do ensino infantil, ensino fundamental e EJA; e ter interesse em participar do estudo. Foram excluídos os professores que não aceitaram participar do estudo de forma voluntária.

Foram participantes desta pesquisa, seis professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6) atuantes na educação especial em escolas da rede municipal de ensino em Macapá que aceitaram

participar da pesquisa de forma voluntária, e que após lerem o TCLE e serem informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa assinaram o documento. Os dados de caracterização dos participantes estão elucidados na Tabela 01.

Tabela 01: Caracterização dos participantes.

PARTICIPANTES	GÊNERO	IDADE
P1	Feminino	40
P2	Feminino	48
P3	Masculino	47
P4	Feminino	35
P5	Feminino	36
P6	Masculino	52

Fonte: Dados fornecidos pelos participantes.

De acordo com a Tabela 01, a maioria dos participantes era do sexo feminino e a idade média dos entre eles era 43 anos. Em relação à formação profissional, a Tabela 02 apresenta informações a respeito.

Tabela 02: Caracterização da formação profissional dos professores participantes.

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	Magistério	Pedagogia	Ed. especial e inclusiva
P2	Magistério	Pedagogia	Ensino especial
P3	Complementação do Magistério	Pedagogia	Ed. Especial (cursando)
P4	Magistério	Pedagogia	Ed. Especial e Ed. à distância
P5	Magistério	Licenciatura História	Não tem
P6	Básico	Pedagogia	Ed. Especial

Fonte: Dados fornecidos pelos participantes.

Conforme pode ser observado na Tabela 02, com exceção de P3 E P6, os demais cursaram o magistério. Em relação ao ensino superior, a maioria dos participantes eram graduados em Pedagogia e apenas P5 fez Licenciatura em História. Quanto à pós-graduação, dentre os participantes destaca-se a formação *lato sensu* na área da educação especial; porém P5 não tinha cursado pós-graduação.

O tempo de atuação profissional dos professores é em média 14 anos, sendo que o maior tempo de atuação é de 26 anos e o menor tempo é 03 anos. Como professores do atendimento educacional especializado o tempo de experiência varia entre 02 a 10 anos.

3.3 Local

A coleta de dados foi realizada nas dependências das escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona urbana onde os professores participantes trabalhavam (QUADRO 01), com exceção de duas que ocorreram nas residências do participante e na residência da pesquisadora.

Quadro 03: Distribuição dos participantes e respectivas escolas e segmentos que atuavam no AEE

Participantes	Escola/região	Segmento atendido
P1	1- Sul	Ensino fundamental
P2	2- Oeste	Ensino infantil
P3	3- Leste	Ensino infantil
P4	4- Norte	Ensino infantil, fundamental e EJA
P5	5- Norte	Ensino infantil, fundamental e EJA
P6	6- Sul	Ensino infantil, fundamental e EJA

Fonte: Dados fornecidos pelos participantes.

As escolas (1) um e (6) seis estão localizadas na região sul da cidade, principal zona de Macapá, em uma das mais importantes avenidas que corta vários bairros interligando-os entre si e dando acesso a uma das saídas da cidade. É composta por 17 bairros com aproximadamente 230 mil habitantes que equivale a 57% da população.

Nesta região encontram-se os mais antigos e tradicionais bairros que deram início à cidade. Encontra-se também o centro comercial, além dos principais órgãos de serviços públicos que servem a população de uma maneira geral como: Pronto-socorro Municipal, Corpo de Bombeiros, Tribunal Regional Eleitoral, Promotoria de Justiça, PROCON, Fórum de justiça, Prefeitura, Palácio do Governo etc. É servido por vários itinerários de transporte público e por várias escolas públicas e privadas, além de igrejas e shopping center. Aqui concentram-se ainda os principais pontos turísticos como a Fortaleza de São José, construída no século XIII com o objetivo de proteger as fronteiras brasileiras das invasões estrangeiras.

A escola (2) dois situa-se em um bairro periférico que conta com uma população de mais de 23 mil habitantes. É servido por uma feira agropecuária que abastece as zonas Sul, Oeste e a região central da cidade. É carente em serviços e transportes públicos.

A escola (3) três fica localizada em um dos bairros mais antigos da cidade. Conta com uma população com um pouco mais de 13 mil habitantes. Fica na orla de Macapá e é servido por várias escolas municipais e estaduais. Encontramos ali a feira do pescado que serve a população de toda a cidade, a sede da associação dos pescadores e a igreja da padroeira do bairro.

As escolas (4) quatro e (5) cinco estão situadas na zona norte da cidade formada por 22 bairros e com uma população média de 150 mil habitantes representando aproximadamente 37% da população de Macapá. É uma região relativamente nova que começou a surgir no início da década de 1980 com o surgimento de dois bairros e a partir daí se tornou o maior vetor de expansão urbana do município. É cortado pela BR 156 que dá acesso ao extremo norte do país e a países como Guiana Francesa e Suriname.

Devido ao seu crescimento acelerado a região vivencia vários problemas como a falta de saneamento básico, problemas de abastecimento de água, deficiência no transporte coletivo e ausência de vários serviços públicos de necessidades básicas para servir à população. No entanto, a região começa a ganhar certa autonomia com a implantação da Sub-Prefeitura da Zona Norte e a instalação de alguns órgãos públicos como Detran, Rurap, Politec, Justiça Federal e o Laboratório Central da cidade - LACEN. É servido por várias escolas estaduais e municipais, incluindo o IFAP – Instituto Federal do Amapá.

3.4 Materiais e Equipamentos

Durante a coleta de dados foram utilizados os seguintes equipamentos: gravador digital e notebook.

3.5 Instrumentos e procedimento de coleta dos dados

Para a realização da coleta dos dados foi utilizado um roteiro semiestruturado aplicado junto aos professores, sendo composto por questões que focalizam a formação inicial e continuada, experiência com alunos da educação especial, concepções sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas, condições de trabalho, dentre outros aspectos. O roteiro foi elaborado tendo como referência o utilizado nas pesquisas do ONEESP⁴.

A coleta dos dados se deu por meio de entrevista individual. Inicialmente contatamos a DIEES para o levantamento das escolas que ofertavam o AEE. Com essa relação em mãos identificamos a localização das escolas, situando-as por região e em seguida distinguimos

⁴ Disponível em <http://www.oneesp.ufscar.br/instrumento_roteiro_de_entrevista>

qual o seguimento e os níveis atendidos em cada escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Após obtermos essas informações fizemos a seleção aleatória através de sorteio levando em conta a região de localização das escolas. Assim a coordenação da DIEES providenciou uma carta de apresentação para identificar a pesquisadora junto às escolas.

Após esse procedimento entramos em contato com o Departamento de Ensino (DEN) da Secretaria Municipal de Educação para obtermos a autorização para a realização da pesquisa no recinto das escolas (ANEXO C). Em seguida fomos até as escolas selecionadas onde expomos nosso estudo para direção ou coordenação pedagógica e estas nos encaminharam até a SRM para conversarmos com o professor do AEE. Em algumas situações entramos em contato direto com os professores através de telefone e agendamos um primeiro encontro onde apresentamos nosso projeto juntamente com a autorização da SEMED através do DEN para a realização do estudo e em seguida fizemos o agendamento das entrevistas.

Algumas entrevistas foram realizadas na SRM das escolas onde os entrevistados desenvolviam suas atividades, sendo que (2) duas entrevistas ocorreram fora desse ambiente, (1) uma na residência da entrevistada e (1) uma na residência da pesquisadora. Os participantes foram informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e em seguida assinaram TLCE. Com exceção de (1) um participante os demais permitiram que as entrevistas fossem gravadas. O tempo de duração das entrevistas foi: P1 (42 minutos), P2 (31 minutos), P3 (34 minutos), P4 (13 minutos), P5 (25 minutos) e P6 (11 minutos).

3.6 Riscos e Benefícios

Durante o desenvolvimento da pesquisa alguns riscos poderiam ocorrer, como por exemplo, os participantes ficarem constrangidos ou com desconforto em responder às questões. Contudo, para minimizar possíveis riscos, foi assegurado o direito aos participantes, de a qualquer momento, desistirem de participar do estudo ou de recusarem a responderem alguma questão prevista no roteiro da entrevista; sendo que a recusa ou desistência não trariam nenhum prejuízo profissional aos participantes, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Em contrapartida, os participantes poderiam se beneficiar do estudo na medida que contribuiriam para a caracterização do trabalho docente junto aos serviços ao Atendimento Educacional Especializado no município de Macapá, visto a escassez de pesquisas sobre os serviços de educação especial no município investigado.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Após a transcrição das repostas dos participantes, os dados foram analisados e categorizados. De acordo com Franco (2008), a fase de criação das categorias seja *a priori* ou *a posteriori* é o ponto crucial da análise do conteúdo, uma vez que tal processo demanda trabalho e cuidado por parte do pesquisador.

Assim, no procedimento de análise dos dados, durante a fase de tratamento dos dados, todo o material foi tabulado e organizado em categorias (FRANCO, 2008, p. 58). Tais categorias são apresentadas no Quadro 04.

Quadro 04: Categorias e subcategorias.

Caracterização do público que recebe atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.
Condições de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais
Encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.
Organização e atuação docente no atendimento educacional especializado na nas Salas de Recursos Multifuncionais <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do planejamento do atendimento educacional especializado; • Articulação entre os conteúdos trabalhados na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncional; • Trabalho realizado junto aos alunos PAEE; • Avaliação escolar dos estudantes PAEE;
Concepção dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados descritos tratam sobre a atuação do professor de educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo os mesmos organizados nas seguintes categorias: (1) Público e formas de atendimento; (2) Condições de funcionamento das SRM; (3) Encaminhamento dos alunos; (4) Organização do ensino; (5) Concepções dos professores da educação especial sobre a inclusão escolar e atuação nas SRM.

4.1 Caracterização do público que recebe atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Todos os professores participantes atendiam alunos em Salas de Recursos Multifuncionais do tipo 1, conforme pode ser observado na Tabela 03.

Tabela 03: Identificação dos alunos PAEE e formas de atendimento na SRM ofertados pelos professores participantes.

Participantes	Público que atende no AEE	Alunos atendidos por escola	Alunos atendidos pelo professor entrevistado	Forma de atendimento
P1	DI, DA, TDAH, dislexia, Autismo	14	7	Individual, Duplas
P2	Autismo, Síndrome de Goldenhar	9	2	Individual
P3	DI, Autismo	8	4	Individual
P4	DI, Autismo	12	6	Individual, Duplas
P5	DI, DA, TDAH, Autismo, Paralisia Cerebral	25	6	Individual
P6	DI	Não informado	4	Individual, duplas

Fonte: Dados fornecidos pelos participantes.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p: 7):

Os alunos público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Entre o público-alvo atendido pelos professores participantes da pesquisa encontravam-se em sua maioria os alunos com deficiência intelectual e alunos com TEA (transtorno do espectro autista), 83,34% desses profissionais atendem alunos com essas especificidades. Além destes, são atendidos alunos com deficiência auditiva, dislexia, TDAH, um (1) aluno com paralisia cerebral e um (1) aluno com síndrome de Goldenhar.

Destaca-se os participantes P4, P5 e P1 que atendiam, respectivamente, um número maior de alunos com diferentes especificidades, o que cabe questionar se estes professores estão aptos e capacitados a atenderem um público tão diversificado.

Este aspecto foi levantado em estudo realizado por Pasian, Mendes e Cia (2017) cujo objetivo foi analisar a opinião dos professores de SRM em relação à sua formação. O estudo foi realizado em larga escala, sendo os dados coletados por meio de questionário e contou com a participação 1202 professores de SRM das redes municipais de ensino de 20 estados em mais de 150 cidades. Dentre os achados, em relação à preparação dos professores para atuarem com as diversidades do público alvo da educação especial, os resultados apontaram apenas 7,5% dos participantes apontaram sentirem-se completamente aptos, enquanto 43,6% disseram sentirem-se parcialmente aptos.

Neste estudo, a maioria dos entrevistados sente-se capacitados para atuarem nas SRM; no entanto, entendem que ainda tem muito que aprender em decorrência das diferenças e das especificidades de cada aluno.

Sim me considero agora eu sei que falta muito ainda pra eu melhorar também porque a gente tem também nossas falhas, mas a gente sempre busca trabalhar da melhor forma possível pra atender os alunos. (P1)

Olha é como eu te falei que cada criança é um mistério pra gente, entendeu? Assim, quando a gente começa a atender é que a gente vai, a gente faz um estudo de caso, né. A gente verifica vários, a gente tem o questionário. Primeiramente com a família que a gente faz esse estudo. A gente faz todo levantamento daquele aluno. Mas tu só vai saber trabalhar com ele quando tu convive, começa a ter aquele contato com o aluno, entendeu? Então eu digo assim, eu vou me preparando de acordo com a necessidade deles, porque é incrível como muda de um para o outro. E aí agente não pode dizer assim como o professor da sala de aula, ele faz o plano dele, né. Ah, eu vou trabalhar as vogais. O meu aluno eu não posso fazer isso. Eu tenho que ver o que é que ele vai precisar. Que tipo de atividade eu vi fazer pra ele, mas isso aí de acordo com o contato. À vezes ele evolui rápido, né. Às vezes não. Ele estagna ali, então a gente tem que ficar procurando formas, meios de consegui fazer esse aluno caminhar. (P2)

Sim, mas ainda tenho muito que aprender pois cada aluno é um público diferente. (P3)

Como é uma área com especificidades diversas em alguns momentos eu me sinto, me sinto incapacitado em algumas áreas específicas. (P4)

Sim, eu percebo a cada ano, a cada aluno eu percebo um novo desafio. Pela diferença, né... de cada um, pelas características de cada um, eu percebo, eu me empenho diante destes desafios. (P5)

Sim, me considero sim, porque o que eu aprendi na faculdade na parte teórica, apesar da experiência que eu não tenho, mas eu me sinto capacitado e eu gosto dali, de atuar nessa área da educação especial. (P6)

Frente a este cenário, faz-se necessário atenção à formação dos professores atuantes nas SRM, pois, em concordância com Rosseto (2015), a formação do professor que trabalha no AEE precisa instrumentalizá-lo para que dê conta de várias atividades que exigem conhecimento específico, considerando que são diversas as ações que deve desempenhar dentro de cada área que compõe o alunado da SRM.

O trabalho de Alves (2015) sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia discorre sobre essa temática. O objetivo do trabalho foi descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME de 2005 a 2014, para alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Para tanto, foram utilizados para a coleta de dados, a análise documental dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Especial no Brasil e no município de Uberlândia; entrevista semiestruturada para as coordenadoras do setor responsável pela Educação Especial no município, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH e questionário para os professores do AEE e da sala comum. Os dados coletados revelaram o quanto é séria a questão da formação, tanto inicial quanto a continuada. De acordo com os relatos dos professores, existe a necessidade de uma formação continuada que desponte a diferença humana, e transponha a participação de alunos com deficiência na escola.

A formação de professores para a educação inclusiva é uma questão que precisa urgentemente ser discutida e revista. Além dos conhecimentos específicos inerentes às atividades desenvolvidas na SRM, existe uma sucessão de atividades que recaem sobre ele. É necessário estabelecer um espaço exclusivo para cuidar da formação do professor para essa modalidade de ensino, ou então essa área continuará desprotegida e de nada adiantará o que dispõe nos documentos e nas literaturas educacionais inclusivas nos dias de hoje (SAVIANI, 2009).

A forma de agrupamento desses alunos durante o atendimento nas SRM é individual ou em duplas dependendo da disponibilidade de horário do aluno e das dificuldades apresentadas.

A responsabilidade de organizar os atendimentos nas SRM fica a cargo do professor do AEE, conforme está disposto na legislação. A Nota Técnica nº 11/2010 elenca as atribuições que deverão ser executadas pelo professor do AEE, dentre elas consta a de elaborar o tipo de atendimento de acordo com as necessidades e habilidades específicas dos alunos, o cronograma do atendimento, bem como a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Esse aspecto foi investigado nos estudos realizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP em vários estados brasileiros, no quais os resultados mostraram que o professor é quem define se o aluno será atendido individualmente, em duplas ou em grupos. Para os atendimentos em duplas e/ou grupos são considerados aspectos como a idade do aluno e/ou a mesma deficiência.

Como podemos observar essa forma de atendimento é recorrente nas SRM distribuídas pelo Brasil. No trabalho de Ferreira e Costa (2016) que teve como objetivo descrever e analisar aspectos do AEE em salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de uma cidade do sudoeste baiano pode-se constatar que o atendimento dos alunos do AEE nas SRM é realizado de forma individual, em duplas, ou ainda em trios.

Verificamos essa mesma organização na pesquisa de Nozu e Bruno (2016), que teve como objetivo analisar a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual e municipal de ensino de Parnaíba/MS. Participaram do estudo a gestora da Educação Especial e oito professoras das SRM, sendo quatro professores da rede municipal e quatro professoras da rede estadual de ensino. Os resultados mostraram que:

Na rede estadual, o critério básico para organização dos agrupamentos do AEE é a natureza da condição e a faixa etária, ou seja, são formados com alunos em idades próximas que apresentam a mesma natureza de deficiência (intelectual, visual, auditiva). Porém, outros critérios também foram elencados pelos professores, para a composição dos grupos, tal qual o sexo [...] e as necessidades educacionais semelhantes [...] (NOZU; BRUNO, 2016, p. 238).

Os agrupamentos no AEE das SRMs da rede municipal pautam-se principalmente em critérios etários, organizando os atendimentos em duplas ou individualmente (NOZU; BRUNO, 2016, p. 240).

Na organização do AEE os documentos orientadores recomendam que os alunos podem ser atendidos em pequenos grupos. Desde que as suas necessidades sejam comuns a todos. Todavia, Mendes e Tannús-Valadão (2015) pontuam que uma das dificuldades para o “enturmamento” dos alunos está na dificuldade de organizar o atendimento com deficiências e nível de desempenho tão diferentes.

4.2 Condições de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais

Em relação aos recursos disponíveis na SRM para o atendimento dos alunos, conforme pode ser apontado, 50% dos entrevistados responderam que a SRM não dispõe de todos os recursos necessários para o bom desenvolvimento do trabalho.

Tabela 04: Recursos disponíveis nas SRM, segundo os professores participantes.

Sala equipada com os recursos que julga necessários para a realização do trabalho	Frequência de resposta (n=6)	Frases ilustrativas
Sim	3	<i>Sim. Impressora, scanner, 2 computadores, notebooks, jogos pedagógicos variados (P3)</i>
Não	3	<i>Não são suficientes, porque quando se passa pra essa questão de recursos, na verdade a gente trabalha mais com nossos próprios recursos, né. Eu confecciono muitos jogos. Aqui a gente não tem internet, a minha internet que eu uso é pessoal, entendeu? Então em termos de recursos quase nada. Inclusive esse ano pra tu ter noção, nós não ganhamos uma resma de papel, por exemplo, uma cartolina. Nada, a gente não tem nada. Aí tem o computador, tem o notebook, mas não tem internet, entendeu? Então a impressora nossa não funciona, tudo o que eu faço eu imprimo na minha casa, né. Com meus recursos (P2)</i>

Fonte: Dados entrevista.

O MEC disponibiliza jogos e equipamentos eletrônicos, mas nessas escolas estes não funcionam, o que inviabiliza seu uso nas atividades realizadas. Os demais sinalizaram que as salas são equipadas com impressora, scanner, computadores, notebooks, jogos pedagógicos variados e equipamentos para deficiência visual e auditiva.

A falta de equipamentos e materiais pedagógicos nas SRM é uma queixa regular nos discursos dos professores. O estudo de Fumes et.al (2015) que se propôs investigar sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de educação de Maceió – AL, foi realizado com 36 professores da cidade de Maceió e de outros municípios circunvizinhos, usando a técnica de grupos focais. De acordo com os dados as professoras participantes sinalizaram que as precárias condições do espaço físico e dos recursos pedagógicos e materiais eram um dos fatores que limitavam o desenvolvimento do AEE. Os materiais existiam, porém, não havia manutenção dos mesmos e em alguns casos não houve sequer a instalação do material recebido.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais (BRASIL, 2010) os prazos estabelecidos para entrega e montagem dos equipamentos estão dispostos da seguinte forma:

- Mobiliários: entrega e montagem em até 180 dias consecutivos da sua autorização, garantia de 12 meses a contar da data do Termo de Recebimento;
- Materiais didático/pedagógico e recursos para deficiência visual: entrega em até 120 dias consecutivos a contar da sua autorização, garantia de 12 meses a contar da data do Termo de Recebimento;
- Software comunicação alternativa: entrega em até 120 dias consecutivos a contar de sua autorização, garantia de 12 meses a contar da data do Termo de Recebimento;
- Equipamentos de informática: entrega em até 180 dias consecutivos de sua autorização e instalação em até 40 dias da data de recebimento, garantia de 36 meses a partir da data do Termo de Aceitação, atendimento Técnico da empresa durante o período de Garantia.

O documento supracitado estipula os prazos para a entrega e instalação dos equipamentos das SRM, mas não só isso, garante ainda a manutenção desses equipamentos. Entretanto, em nosso estudo, os professores se queixam que os equipamentos não funcionam e que precisa usar equipamentos de uso particular para desenvolver as atividades para os alunos (P2).

Outro aspecto relevante está relacionado ao manejo dos materiais que são disponibilizados na SRM. Os estudos de Anjos et. Al (2015) retratam que nas SRM em Belém existem recursos e materiais disponíveis, porém, muitos desses equipamentos são pouco utilizados, porque nem mesmo o próprio professor do espaço sabe manuseá-los. Diante disso, continua o questionamento feito na maioria dos trabalhos sobre como os professores farão uso de equipamentos que não sabem manusear.

4.3 Encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Todos os participantes afirmaram que o encaminhamento dos alunos é feito pela própria escola através da secretaria escolar, coordenação pedagógica e/ou direção escolar. Na maioria dos casos, a família apresenta o laudo médico ou informa sobre a deficiência do aluno no ato da matrícula e a secretaria escolar toma as demais providências. No entanto P5 relata que alguns alunos são encaminhados diretamente pela Secretaria de Educação.

A maioria dos alunos já vem desde a matrícula, a família já apresenta o laudo médico na matrícula. Aí automaticamente encaminha pra coordenação, a coordenação encaminha pro AEE e aí a gente faz a matrícula também do aluno no AEE. (P1)

Na matrícula pergunta-se se o aluno é especial ou não. Se for já entra no atendimento. É feito pela coordenação pedagógica. (P2)

Os que tem laudo são encaminhados pela escola. Os que não tem laudo aguardam a avaliação da secretaria. (P3)

Eles são encaminhados através de laudos. Todos os alunos precisam apresentar laudo na secretaria da escola. A própria secretaria informa e nós tomamos todos os primeiros procedimentos que é de acolhida a esse aluno (P4)

Tem alunos que já vem encaminhado pela Secretaria (Secretaria de Educação), tem alunos que no ato da matrícula os pais já informam, já trazem o laudo. Tem alunos que a gente, os professores em conjunto, percebem que algo não tá bem e a gente entra em contato com a família. Os alunos vêm pro AEE das mais diversas maneiras. Nós atendemos alunos também sem laudo médico. Muitos têm o laudo, mas nós temos também alunos que são atendidos que ainda não tem o laudo. (P5)

Bom, quem encaminhou lá foi direção da escola. Nenhum tem laudo médico. (P6)

Com exceção de P3 e P4 todos os demais professores atendem alunos sem laudo médico. P3 informa ainda que os alunos que não tem laudo ficam aguardando para serem avaliados pela Secretaria de Educação.

Cabe ressaltar, que a obrigatoriedade da apresentação do laudo médico para a efetivação da matrícula do aluno no AEE deixou de ser obrigatória a partir da Nota Técnica nº 04/2014, já que o AEE se caracteriza por um atendimento pedagógico e não clínico.

Os estudos do ONEESP indicam que a maioria dos municípios brasileiros não possui um setor responsável para realizar a avaliação de identificação dos alunos PAEE. Os documentos orientadores do governo federal indicam que a avaliação e identificação podem ser realizadas nas escolas pelos educadores que podem remeter pareceres educacionais.

Estudos indicam que o encaminhamento dos alunos para o AEE tem sido realizado de diferentes formas, considerando as políticas educacionais locais das Secretarias de Educação.

Nos estudos de Vinente (2017) cujo o objetivo foi analisar a política municipal de educação especial e os serviços ofertados aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Manaus, o encaminhamento do aluno para o atendimento nas SRM, ocorre de várias maneiras: é enviado à escola uma assessora do Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE, que é um setor que pertence à SEMED e dá suporte ao processo de inclusão escolar no município, para auxiliar na identificação dos alunos; outra forma é através da observação do professor pra ver se o aluno precisa de algum suporte para sua

escolarização, existem situações em que o próprio médico já encaminha para o AEE e existem ainda, os casos em que a família conversa com a escola e verifica a possibilidade de atendimento ao estudante.

Oliveira e Manzini (2016) realizaram um estudo em que os objetivos propostos foram: pontuar os motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificar quais são os alunos que frequentam a SRM. Os resultados obtidos evidenciaram que “[...] os motivos para o encaminhamento, em sua maioria, eram baseados no rendimento que o aluno apresentava na sala regular e se estava alfabetizado ou não, outros motivos, como deficiência e a solicitação dos pais para a avaliação, também estavam presentes (OLIVEIRA; MANZINI, 2016, p, 559)”. Os dados retratam que em algumas situações o médico faz o encaminhamento e existem os casos em que a professora da classe de ensino regular encaminha os alunos com problemas de aprendizagem, dificuldade em acompanhar a turma.

4.4 Organização e atuação docente no atendimento educacional especializado na nas Salas de Recursos Multifuncionais

4.4.1 Elaboração do planejamento do atendimento educacional especializado.

A respeito do planejamento do Atendimento Educacional Especializado cada participante tem uma maneira peculiar para elaborá-lo. P1 trabalha com um planejamento bimestral e com base nele desenvolve seu planejamento diário. P2 faz o planejamento semestral e P3 constrói seu planejamento mensalmente.

Todos os entrevistados desenvolvem o planejamento baseado na necessidade individual de cada aluno. Entre os entrevistados (4) quatro professores declaram que executam o planejamento junto com o professor do ensino regular enquanto que (2) dois constroem o planejamento sozinho pautado nas informações coletadas com os pais e professores dos alunos.

O planejamento é feito por bimestre e através de uma ficha. E temos o plano diário que é o plano que agente montou no caderno. Tiramos as xerox das atividades que a gente vai fazer. O plano diário a gente faz por semana, toda sexta-feira que é o nosso planejamento, eu com a outra professora a gente senta pra organizar no nosso caderno que é esse, que é o diário, mas tem o planejamento que ele é bimestral que é com a professora do regular. (P1)

A gente faz o estudo de caso e é uma coisa que eu me preocupo muito e faço a pergunta para a mãe, né. O que é que ela quer com o filho dela? O que é que ela quer que o filho alcance? O que é que ela acha que o filho dela tá precisando? Depois que a gente faz todo esse levantamento, a gente vem com o professor da sala de aula, verifica na sala de aula também essa situação de como o aluno está. O que

é que ele precisa. Dentro do que a mãe, do que a escola, do que o professor tá pretendendo, do que a criança tá necessitando a gente faz o planejamento. A gente revê, faz de 6 em 6 meses...o que eu pretendo alcançar com o aluno. Eu faço por semestre. (P2)

É feito mensalmente junto com os professores que atendem o aluno no regular. As atividades são montadas de acordo com aquilo que é trabalhado em sala de aula regular. (P3)

Eu tenho um suporte de informações por parte dos professores desses alunos, mas basicamente o planejamento é feito individualmente em cima dessas informações, desse feedback que eu tenho do professor. (P4)

A gente participa do planejamento da sala de aula regular, uma via desse planejamento fica conosco e nós fazemos também o nosso planejamento do AEE, casando esse planejamento da sala regular com a deficiência do aluno (...). Aqui na escola a gente tem recebido bastante apoio da coordenação pedagógica em relação à construção desse planejamento e a gente percebe que existe essa necessidade haja vista que cada aluno tem uma deficiência, cada aluno está num nível e cada aluno tem suas particularidades e necessidades de desenvolver as habilidades. Então a gente tem que casar esses dois planejamentos e é flexível. Esse planejamento ele tem que ser flexível. Às vezes a gente não consegue avançar, então nós voltamos, lançamos novas estratégias, mudamos a metodologia. É um desafio, mas é um desafio possível. (P5)

Bom, eu faço meu plano em casa, né...e parte dele fica em casa e o resto eu faço junto com a professora do regular, eu faço o feedback lá com elas para saber qual é a dificuldade que o aluno tem em sala de aula. (P6)

A maioria dos entrevistados afirmou que realiza o planejamento juntamente com o professor da sala de ensino regular. Esse é um aspecto que também percebemos no trabalho de Garcia e Rocha (2018) que investigou como vem sendo desenvolvida a dinâmica da organização da sala de recurso multifuncional em uma escola de Belém-PA. Os resultados apontaram para a construção de um planejamento interligado entre os professores do AEE e os professores da sala regular.

Galvão e Miranda (2015) descrevem em sua pesquisa que a relação da SRM com a sala de aula do ensino comum é um processo em construção nas escolas em Salvador-BA. Afirmam que existe uma parceria crescente entre os professores de ambas as salas, mas que ainda precisa ser melhor articulada. Entretanto, essa realidade difere da maioria, dos trabalhos a que tivemos acesso.

No relato dos professores de outros municípios brasileiros o que se observa é uma imensa dificuldade de articulação entre os professores das SRM e os professores da sala de aula de ensino comum, como podemos constatar na pesquisa de Damasceno e Pereira (2015). De acordo com o relato das professoras de Nova Iguaçu-RJ é muito difícil estabelecer um planejamento pedagógico entre a SRM e a sala de aula comum. O planejamento não acontece,

porque no entendimento dos professores do ensino comum, os professores da SRM têm a responsabilidade exclusiva em realizar esse planejamento.

Nesta mesma ótica temos também a pesquisa de Duboc e Ribeiro (2015) que teve como objetivo analisar a organização, as práticas e as concepções subjacentes ao AEE oferecido nas SRM, com o intuito de entender a sua materialidade e os possíveis desdobramentos. Os dados coletados trazem a indicação de que o planejamento é somente de acordo com aquilo que o professor da SRM concebe e considera em relação à necessidade do aluno PAEE.

Os registros mencionados sobre a elaboração do plano do AEE confirmam os apontamentos de Mendes e Tannús-Valadão (2015):

Em relação à elaboração do Plano do AEE, os professores especializados apontaram que esse planejamento é feito, na maioria das vezes, pelo professor da SRM, de forma isolada. Há dificuldades sérias de articulação entre o professor da SRM e os demais professores regentes, porque não há oportunidade de tempo conjunto para esse planejamento, além de faltar compartilhamento de oportunidades em relação aos alunos do PAEE, predominando a compreensão de que a responsabilidade pelo ensino dos “alunos da inclusão” é do professor da SRM (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 508 e 509).

A citação acima diz respeito à impressão dos trabalhos realizados pelo ONEESP sobre esse tema em várias regiões do país. Diante disso, é possível inferir que a articulação entre os professores da SRM e os professores do ensino regular é praticamente inexistência, indo na contramão daquilo que é sugerido nos documentos norteadores do MEC que recomendam que o Plano do AEE seja articulado com os demais professores do ensino comum (RES. 4/2009, art. 9º). Para que isto seja viabilizado, é imprescindível a parceria entre esses profissionais e a compreensão de que as necessidades dos alunos precisam ser supridas e essa responsabilidade cabe tanto ao professor do AEE quanto ao professor regente da classe de ensino regular.

Sobre a parceria da coordenação pedagógica e outros profissionais da escola no planejamento das atividades realizadas na SRM 83,33% (P1; P2; P3; P4 e P6) dos entrevistados responderam que fazem o planejamento sozinho ou junto com o professor do ensino regular. Somente P5 declarou que existe parceria com a coordenação pedagógica. Seguem algumas frases ilustrativas:

O que existe é apenas uma conversa na maioria das vezes por ligação minha com os professores pra ter esse entendimento das dificuldades e habilidades desse, desse aluno e eu acabo planejando sozinho, porque no caso desse ano é,... eu fui impedido pela gestão de flexibilizar o meu horário e como eu atendo os alunos no contra turno eu não tenho um dia, um momento pra, pra ter esse contato com os professores e,...ou com os alunos no contra turno. (P4)

Sempre em parceria. Às vezes quando nós não construímos juntos, mas a gente no final, a gente mostra pra coordenação, recebe dicas, às vezes a gente faz junto, mas sempre com apoio, sempre, sempre com a parceria. (P5)

4.4.2 Articulação entre os conteúdos trabalhados na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncional.

Com exceção de (1) um professor todos os demais declaram que realizam a articulação entre os conteúdos trabalhados na sala de aula comum e os trabalhados na sala de recursos multifuncional. Tal afirmação pode ser observada nas falas de P1 e P3 quando relata que:

O professor faz o planejamento dele anual e a gente em cima desse planejamento o professor também faz o nosso, resumindo alguns conteúdos pra trabalhar com aquele aluno. Depois é feito o planejamento bimestral e também é feita a adaptação de algumas atividades. A gente faz a adaptação das provas dos alunos que as professoras passam pra gente e aí a gente senta no dia do nosso planejamento e monta em conjunto essa adaptação da prova. (P1)

(...) que o currículo da SRM acompanha os temas trabalhados em sala de aula. (P3)

No que diz respeito ao currículo escolar trabalhado na SRM, 50% dos entrevistados afirmam que desconhecem ou que não existe um currículo específico para o AEE. Os demais declaram que o currículo vai sendo estruturado no decorrer do ano letivo durante o planejamento, e, somente P1 executa o currículo no início do ano letivo de acordo com as necessidades dos alunos.

P4 afirma que apesar de não haver um currículo específico para o AEE “(...) o currículo que é trabalhado na sala regular tem uma espécie de suporte aqui na sala do atendimento educacional especializado, porém, não necessariamente direcionado aos conteúdos, mas às dificuldades dessas crianças (...)”. Ao se referir a currículo específico, levamos a presumir que P4 e os demais professores estão se reportando aos conteúdos que devem ser trabalhados no AEE.

Sobre os conteúdos que devem ser trabalhados na SRM, os documentos não apresentam orientações claras e específicas. Existe apenas um quesito na Nota Técnica nº 11/2010 que recomenda ao professor do AEE:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social;

orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 5).

As orientações contidas no documento estão relacionadas especificamente a limitações associadas à deficiência do aluno ou aos aspectos ligados ao enriquecimento curricular dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Não trazem nenhuma diretiva sobre os conteúdos curriculares.

Neste aspecto, as vozes dos professores evidenciam que os mesmos desconhecem quais os conteúdos que deverão ser trabalhados na SRM; isto porque os documentos norteadores da Educação Inclusiva, como a Resolução 04/2009 e a Nota Técnica nº 11/2010, que elencam as atribuições do professor do AEE, não apresentam uma diretriz dedicada exclusivamente a esse assunto.

Rosseto (2015) ao discorrer sobre a atividade pedagógica docente do AEE nas SRM e ao analisar os documentos supramencionados, traz os seguintes apontamentos:

Percebe-se que, nos documentos citados, as atribuições compreendem várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Reiteramos a preocupação em relação às atividades do AEE, no que se refere à redução da atividade de ensino e à omissão completa do trabalho com os conteúdos escolares. [...] temos, assim, um indicativo que nos permite inferir que as proposições para o trabalho docente na SRM carregam em si uma descaracterização da atividade do professor, pois o ensino é secundarizado nas normativas que organizam o setor (ROSSETO, 2015, p. 106).

A omissão dos documentos quanto aos conteúdos nos remete à impressão de que o trabalho docente é deixado em segundo plano, dando prioridade às atividades organizacionais e articuladoras do professor para que a política inclusiva seja implementada nas escolas.

Sabemos que as atividades desenvolvidas na SRM se diferem das realizadas no ensino comum e que este atendimento não se destina a substituir o ensino oferecido da sala regular. Ele tem a função *complementar*, aos alunos que apresentam limitações e impedimentos em função de sua deficiência, e *suplementar* aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Cabe ressaltar, que não se pode confundir o AEE com reforço escolar. Diante deste quadro, algumas questões precisam ser esclarecidas: quais os conteúdos que devem ser trabalhados no AEE? Se não é reforço, os conteúdos da sala de aula devem ser trazidos para a SRM? E se os conteúdos de sala de aula forem trabalhados na SRM, como fazer par que não se caracterize como reforço escolar?

4.4.3 Trabalho realizado junto aos alunos PAEE

Em sua maioria os entrevistados sentem-se capacitados para atuarem nas SRM, no entanto entendem que ainda tem muito que aprender em decorrência das diferenças e das especificidades de cada aluno. P2 declara “eu vou me preparando de acordo com a necessidade deles, porque é incrível como muda de um para o outro”, e P3 afirma que “cada aluno é um público diferente”. P4 admite que se sente incapacitado em algumas áreas específicas.

De uma maneira geral o trabalho realizado com esses alunos é organizado de acordo com o perfil de cada um. Com exceção de P3 que declarou que “as atividades são relacionadas ao tema desenvolvido na escola”, os demais professores consideram na elaboração e no desenvolvimento das atividades as dificuldades, habilidades e deficiência do educando. A partir daí busca-se quais estratégias deverão ser utilizadas para estimular e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Todos os entrevistados declararam que desenvolvem atividades relacionadas à coordenação motora. P4 e P5 declararam que desenvolvem também atividades direcionadas para habilidades de atenção, de concentração, de raciocínio lógico, memória, percepção visual e temporal e atividades que estimulam a oralidade. P5 desenvolve ainda atividades relacionadas a vida diária do aluno.

Então as atividades, se ele tem dificuldade eu vou dá um exemplo do que tem autismo tem dificuldade da coordenação motora aí nós criamos umas atividades que no caso ele risca, ele cobre, ele risca, depois ele apaga até a gente chegar, que o nosso objetivo era pra ele transcrever palavras e agora que ele já tá conseguindo transcrever, então assim é montado em cima das dificuldades do aluno as atividades. Aí a maioria das atividades é atividades de...que a gente usa jogos com sucatas, se ele tem dificuldades de cores a gente vai trabalhar cores e formas usando a sucata, pinturas. (P1)

A gente procura verificar o nível de cada aluno e a partir desse nível é que a gente vai fazendo as atividades. Por exemplo, se ele precisar da coordenação motora fina ou da coordenação motora grossa, de, de caminhar, por exemplo, um dos meus alunos tem muita dificuldade nisso. E aí a gente faz esse levantamento e vai trabalhando, fazendo jogos. Eu uso muitos jogos pra tentar desenvolver essa questão e assim vou levantando o que é que ele precisa. É da socialização? É se eu vou trabalhar as cores? As formas? Tudo eu vou verificando o andamento com ele, entendeu? E aí eu de acordo com essa necessidade é que eu vou organizando, tá. (P2)

Pinturas, jogos, atividades lúdicas no computador. As atividades são relacionadas ao tema desenvolvido na escola. (P3)

Primeiro é feito um diagnóstico do perfil desse aluno e em cima dessas habilidades e dificuldades desse aluno são trabalhadas as atividades de acordo com esse perfil, então na maioria das atividades o atendimento é direcionado pra habilidades de atenção, de concentração, de memória, de raciocínio lógico, atividades, atividades

lúdicas, jogos virtuais, nesse sentido. O trabalho realizado com esses alunos, eles acontecem,...existe a questão do planejamento,...é...e diante,...diante do perfil de cada aluno nós tentamos adaptar as atividades, jogos de,...também atividades físicas e diante da, da deficiência mesmo de cada aluno a gente vai tentando adequar cada atividade: atividade de coordenação motora ou de percepção visual, dependendo da necessidade da deficiência de cada aluno nós vamos tentando adaptar as atividades a nível de cartazes, de jogos, níveis de, de atividades mesmo de coordenação motora ampla, fina. A gente vai tentando adaptar essas atividades em busca de atender a necessidade daquela criança, de desenvolver a habilidade daquela criança. (P4)

Olha nós realizamos atividades de concentração, de memorização, atividades que estimulem a oralidade. Nós cantamos músicas, trabalhamos trava-língua, trabalhamos atividades que estimulam a coordenação motora. Percepção temporal que é extremamente importante pra eles, né. Atividades também que estimulem a autonomia deles, até mesmo questão monetária. Tentamos trabalhar esses fatores de até mesmo de saber falar no telefone. São várias atividades que nós trabalhamos com esses alunos. E atividades de leitura também, atividades é...de escrita do nome, questões voltadas pra família, atividades de matemática e atividades da vida diária do aluno. (P5)

Na sala do AEE a gente trabalha dentro das deficiências que eles têm. Eu trabalho com eles assim, na questão da escrita, na questão de computador, eu uso lá esses métodos que a gente pode usar lá, né. E também com jogos, e principalmente com jogos da memória. (P6)

De acordo com os relatos dos professores as atividades desenvolvidas na SRM são bastante diversificadas:

- Atividades de coordenação motora;
- Atividade de orientação e mobilidade;
- Atividades relacionadas às e às cores;
- Atividades desenvolvidas com o computador;
- Atividades que desenvolvem a atenção, concentração, memória, raciocínio lógico, percepção visual e temporal;
- Atividades de leitura que estimule a oralidade;
- Atividades que desenvolvem a autonomia;
- Conceitos matemáticos;
- Atividades da rotina diária do aluno;
- Atividades lúdicas e jogos;
- Músicas e trava-línguas.

Na pesquisa de Duboc e Ribeiro (2105) que investiram a organização das SRM em Feira de Santana na Bahia, ao indagarem sobre as práticas desenvolvidas nas SRM os professores destacaram as seguintes atividades: artes; jogos de estímulo à memória, de reconhecimento e de percepção de regras e limites, de criação de vínculo socioafetivo; dança;

leitura e escrita; teatro de fantoches; produção textual; desenho; atividades para estimular a percepção tátil; o estudo do Braille e do soroban; LIBRAS para os alunos surdos e uso de recursos específicos para cada deficiência; entre outras.

Anache et al. (2015) no trabalho sobre O Atendimento Educacional Especializado nas SRM dos Municípios de Campo Grande, Parnaíba e Dourados, relatam que as atividades desenvolvidas nas SRM em Campo grande compreendem: conceito de cores; desenhos; música; arte; jogos que envolvem o raciocínio lógico; produção textual; cantigas; sequência lógica; jogo da memória, e outros.

Percebemos que em geral essas atividades estão desarticuladas com o trabalho desenvolvido na sala de aula regular. Contudo, a PNEE-EI orienta que ao longo de todo processo de escolarização o atendimento do AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, no entanto, como já mencionamos as orientações quanto aos conteúdos trabalhados não apontam para esse fim.

Cabe questionar de que forma as atividades que vem sendo desenvolvidas contribuem com o processo de escolarização do aluno PAEE? Ao desenvolver tais atividades os alunos estão tendo acesso ao currículo como lhes é garantido pela legislação vigente?

4.4.3.1 Avaliação escolar dos estudantes PAEE

A avaliação e registro de desempenho dos alunos são feitos por intermédio de relatórios onde são lançados os avanços e dificuldades do aluno. Com exceção de P1 todos os demais entrevistados fazem o relatório semestralmente. P1 e P2 avaliam os alunos junto com o professor da sala regular. P4 e P6 realizam o registro diário sobre o desempenho do aluno em relação a atividade desenvolvida e com base nestas anotações é construído o relatório do educando.

Porque a avaliação como eu falei, né. A professora dele monta a avaliação, a forma dela avaliar lá a turma dela e aí ela passa pra gente aquela atividade mesmo do regular, aí em cima daquela atividade a gente vai adaptar por exemplo pro meu do aluno do 3º ano que ele tem autismo aí eu vou adaptar a provinha só pra ele, entendeu? Então é feito depois, a professora avalia ela mesma vai dar a nota pra essa avaliação que ele fez, ela vai avaliar, vai dar uma pontuação lá, e também é feito um relatório da professora do regular por bimestre e é feito um relatório também do AEE por bimestre. (P1)

A gente faz os relatórios, né. Esse meu relatório é tudo o que o aluno apresenta de diferente eu já vou anotando, né. Eu já tenho meu caderno, eu já vou colocando lá, o que ele fez, porque às vezes ele surpreende. Às vezes tu pensa assim que ele não tá nem te vendo e do nada ele sai ali com uma coisa que tu trabalhou, que tu pensou que ele não tinha visto e ele já aprendeu, entendeu? Então a gente faz o relatório e semestralmente a gente vai naquele planejamento, pra verificar ali o que foi que eu

me propus a trabalhar, como eu alcancei? O que eu alcancei? O que falta eu alcançar, entendeu? (P2)

Através de relatório semestral. (P3)

Todo atendimento é feito um acompanhamento, eu coloco as anotações do desempenho desse aluno de acordo com a atividade que eu trabalhei durante o dia e semestralmente é construído um relatório desse aluno de acordo com as especificidades da deficiência desse aluno. (P4)

Geralmente sentamos juntos, o professor do AEE e o professor da sala regular e nós avaliamos juntos. Geralmente isso tem acontecido, tem dado certo e é nesse momento que nós professores do AEE passamos também pro professor da sala de aula regular uma visão melhor, um esclarecimento maior a respeito daquela deficiência. O que às vezes o professor até...eles não viam como um avanço (o professor da sala de aula regular), ele não aquele pequeno avanço do aluno como algo significativo, mas quando nós sentamos juntos, planejamos juntos, avaliamos juntos aquele aluno, eles já veem com outros olhos. Eles já veem aquele pequeno avanço como na verdade um avanço significativo e dessa forma acontece a avaliação desses alunos. E tem mais que eu ia esquecendo, além desse momento que nós temos a gente encerra todo esse processo, né...com um relatório semestral, que a gente faz um relatório semanal relatando todos os avanços, dificuldades desses alunos (P5)

Eu faço um registro deles diário pra que no final é...no semestre lá, quando termina o semestre eu faça semestral é.... a avaliação deles pra poder avaliar ele, pra ver se esse aluno se ele avançou, se ele retrocedeu, ou se ele continua na mesma posição. (P6)

Em síntese os professores fazem o registro diário do desempenho do aluno e com base nessas anotações realizam a avaliação da aprendizagem dos educandos, que são registradas em relatórios semestrais. Milanesi (2012) registra em seus estudos que as avaliações realizadas pelos professores do AEE ocorrem dentro das SRM e são registradas na forma de um relato onde é descrito como está se desenvolvendo a aprendizagem do aluno.

As diretrizes do MEC orientam que na escola, a avaliação do aluno PAEE deve ocorrer em momentos e ambientes diferentes. O professor do AEE deve observar o aluno no recreio, nas atividades realizadas na biblioteca, na organização e gestão da sala de aula regular e na SRM. Nesta avaliação o professor deverá considerar os diferentes aspectos que implicam no desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2010).

De acordo com Valentim (2011) a avaliação da aprendizagem deve identificar o potencial de aprendizagem dos alunos, indicar suas necessidades e oferecer subsídios para a elaboração do planejamento e da prática pedagógica do professor.

4.4.4. Concepção dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente.

Em geral os professores entrevistados acreditam que a inclusão escolar é muito importante no atendimento aos alunos com deficiência, apesar dos entraves que ainda existem. P1 relata que hoje há um melhor entendimento do professor da sala de aula regular sobre o processo de inclusão onde as próprias crianças auxiliam o coleguinha que apresenta alguma dificuldade, entretanto ainda há muito a ser melhorado nas escolas.

Para P5 os alunos aprendem muito no dia-a-dia da sala de aula, no convívio com os colegas, porém, a falta de apoio da família tem prejudicado o bom andamento do processo inclusivo. No entendimento de P4 a inclusão escolar vai muito além do aluno está inserido na sala de aula, abrange atitudes atitudinais em que o aluno é incluído em todos os sentidos.

A posição favorável dos professores em relação à inclusão escolar corrobora com a pesquisa de Ferreira e Costa (2016), na qual os professores especialistas têm uma concepção positiva sobre o trabalho desenvolvido nas SRM, porém, salientam a importância de alguns ajustes relacionados aos recursos e à dinâmica da escola, para que o aluno seja atendido de maneira mais adequada às suas necessidades.

P3 tem um posicionamento diferente, em sua visão há muita dificuldade quanto ao entendimento do professor do regular que requer um resultado imediato no que diz respeito ao aprendizado do aluno e no ponto de vista de P2 a inclusão é “empurrada com a barriga” onde o aluno vem para as salas de aula superlotadas e o professor acaba sem tempo para fazer cursos de capacitação.

Olha inclusão ela, ela é muito assim, na minha, no meu ponto de vista, empurrada com a barriga, né. Por que o aluno, ele vem pra sala de aula, salas de aulas que lotadas, né. Infelizmente diziam assim: ah, quando tiver um aluno tem que reduzir a questão da quantidade de alunos matriculados e na realidade isso nunca acontece, né. Porque por mais que eles tentem reduzir, aí vem o Ministério Público, vem num sei quem, vem, acaba superlotando as salas, né. E sem dizer que o professor da sala regular, ele não tem aquele tempo, ele não vai fazer um curso por falta de tempo, na maioria das vezes, né. Então fica assim, muito difícil. O aluno da AEE ele fica na sala, isso é bom por um lado porque ele se socializa, né. Ele passa a conviver uma outra realidade, que não é da casa dele. Mas a inclusão, ela tá bem longe pra mim, assim de ter, de existir essa inclusão realmente. (P2)

P5 e P6 acreditam que faltam recursos tecnológicos e cursos de capacitação para melhorar o atendimento aos alunos.

Eu percebo que a inclusão escolar tem sido muito importante na vida dessas crianças, desses alunos. Na sala de aula regular eles aprendem muito no dia a dia, no convívio em contato com as outras crianças, com seus colegas. Eles aprendem

no dia a dia, mas a gente percebe que a falta de apoio por parte da família é algo que tem prejudicado o bom andamento desse processo de inclusão. Eu posso citar um exemplo: os nossos alunos surdos. Nós iniciamos um trabalho com eles ensinando Libras, ensinando o português escrito, mas no período de férias a criança retorna pra casa e como a família não se esforçou em fazer um curso de Libras a criança volta pra mímica, ou seja, interrompe todo aquele processo que foi iniciado na escola por que a família não se esforçou pra contribuir nesse processo, pra ajudar. Também precisamos de mais recursos. A internet aqui no Norte, a gente sabe que a internet é um pouco fraca. A gente percebe o esforço, não são de todos, essa falha por parte da família não são de todos os alunos, mas uma boa parte da família às vezes não contribui nesse processo. (P5)

Eu acho muito importante a inclusão escolar, mas ainda falta muita coisa acontecer, por exemplo, curso de capacitação e falta mais materiais que a gente possa trabalhar, eu sou muito novo na área e tenho muito o que aprender ainda, então eu só vou aprender devido os cursos que realmente eles oferecem e também tem que correr atrás. (P6)

A angústia expressada pelos professores neste trabalho sobre a falta de recursos e materiais representa a realidade de outras regiões brasileiras como as retratadas no trabalho de Fumes et al (2015) em que os professores relatam a indisponibilidade de recursos e materiais pedagógicos para atender todas as faixa etárias na SRM. É o caso também das escolas em Marabá investigadas por Oliveira, Oliveira e Rabelo (2015) onde os professores entrevistados também se queixam da falta de equipamentos e recursos na SRM.

Sobre a questão de como a escola trabalha a inclusão desses estudantes quando eles não estão dentro da SRM, 66,66% dos entrevistados responderam que esses alunos são tratados de maneira igualitária aos outros alunos, no entanto devido a limitação que apresentam existe um olhar diferenciado para cada situação. P2 e P3 declaram que além do atendimento na SRM os alunos recebem o apoio de cuidadores que auxiliam na realização das atividades como alimentação.

Com relação à pergunta se há interação dos alunos PAEE com os outros colegas, professores e demais profissionais da escola, todos os participantes responderam que sim e acrescentaram que os alunos participam de todas as atividades escolares e culturais desenvolvidas na escola. P4 declara que os alunos da educação especial apresentam grande afinidade com os outros alunos, são bastante queridos e não existe nenhum tipo de indiferença ou preconceito por parte dos alunos ou funcionários.

A partir do que foi apresentado é possível constatar que os professores entrevistados têm uma concepção positiva da inclusão escolar, ainda que passe por dificuldades e desafios que são vivenciados em sua prática docente, no cotidiano escolar. Apesar de se sentirem capacitados para o exercício de sua função, entendem que ainda têm muito que aprender devido às diferentes deficiências e particularidades dos alunos PAEE.

A falta de manutenção nos equipamentos e a escassez nos recursos disponíveis nas SRM é uma queixa recorrente nas falas dos professores, pois esses fatores dificultam desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Percebe-se também, que existe certa interação entre os professores da sala regular e os professores do AEE e o planejamento é realizado pela maioria dos entrevistados em parceria entre esses professores. Evidentemente, ainda há muito que ser construído e conquistado, principalmente no que diz respeito à capacitação docente que é uma necessidade gritante e emergencial não só em Macapá, mas em todo território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho objetivou caracterizar a atuação docente em salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Ensino em Macapá-AP, bem como identificar o público alvo atendido; conhecer as condições de funcionamento e encaminhamento dos alunos; identificar como o professor organiza seu trabalho docente; e verificar o que os professores pensam sobre inclusão e implicações na atuação docente.

Diante dos dados coletados foi possível constatar que entre o público alvo atendido na SRM a maioria é de alunos com deficiência intelectual, que corresponde a um quantitativo de mais de 85% dos educandos, os demais estão incluídos em outras categorias de deficiência, tendo os casos de alunos que não fazem parte do público alvo, mas que estão matriculados no AEE e frequentam a SRM.

Os professores atendem uma clientela bastante diversificada, o que traz à baila a formação e a competência desses profissionais, no sentido de estarem aptos para atender alunos com características e particularidades tão distintas. Essa situação ratifica que a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação especial, em particular, os professores que atendem nas SRM, precisa urgentemente ser revista e discutida. É imprescindível que sejam tomadas medidas efetivas para que essa lacuna seja preenchida. Faz-se necessário a criação de espaços acessíveis e que ofertem cursos que verdadeiramente capacite o profissional docente para desempenhar as diversas funções a ele atribuídas.

São urgentemente necessárias ações advindas do poder público Estadual e Municipal que possibilitem através das Secretarias de Educação e dos órgãos competentes a formação continuada para esses professores, onde sejam contempladas as demandas voltadas para a inclusão escolar. Além da extensiva lista de atribuições delegadas a esse professor, recai sobre ele ainda, a falta de clareza na legislação em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido junto ao aluno PAEE nas salas de recursos multifuncionais.

As vozes dos professores evidenciaram que eles têm compreensão do papel que devem desempenhar nas SRM. Há um empenho no sentido de suprir as necessidades dos alunos. No entanto, precisam de mais apoio das famílias, dos órgãos responsáveis pela educação especial e principalmente da escola como um todo. É de extrema importância o apoio da gestão escolar no sentido de garantir nos estabelecimentos escolares espaços apropriados e estruturados para o funcionamento das SRM. As deficiências dos alunos PAEE exigem que as salas de recursos tenham amplitude, clareza e recursos pedagógicos específicos que facilitem o acesso à

aprendizagem. A inclusão escolar ainda é um processo em construção, uma ação contínua que exige o afincamento de todos os envolvidos, para que o direito dos alunos a uma educação de qualidade não seja cerceado.

Em relação ao planejamento do AEE, acontecem na sua maioria em parceria com os professores do ensino regular, o que nos leva a inferir que existe uma articulação entre ambos. Essa interação é imprescindível para que o aluno seja visto de forma integral e para que os professores possam definir juntos a forma mais adequada para atender o aluno de maneira que tenha suas necessidades educacionais supridas. O planejamento é baseado nas necessidades e potencialidades de cada aluno e o professor do AEE é quem organiza os horários e as formas de atendimento dos alunos, que ocorre em duplas ou de maneira individualizada, dependendo de cada situação.

Outro aspecto a ser destacado é a articulação existente entre os conteúdos trabalhados na SRM e os conteúdos trabalhados na sala de aula regular. Chama a atenção para que o fato de se trabalhar os conteúdos da classe regular na SRM, não seja caracterizado como reforço escolar ou substituto do ensino comum. Esta é mais uma lacuna existente na legislação que preceitua que as atividades desenvolvidas no AEE precisam estar em consonância com aquilo que é trabalhado em sala de aula regular, não se caracterizando como reforço. Como e de que forma podemos fazer essa distinção? Quais os parâmetros que devem ser utilizados para estabelecer essa diferença? Faz-se necessária uma atenção especial para que esse tema seja discutido e elaborado de forma que defina com clareza os conteúdos a serem trabalhados pelo AEE. Ao mesmo tempo é necessária cautela para que essas atividades não sejam excludentes para que o aluno tenha acesso ao currículo.

O encaminhamento do aluno para o atendimento nas SRM é feito pela secretaria escolar ou são encaminhados diretamente pela DIEES, que é o setor responsável pela educação especial no município, bem como pela realização da avaliação diagnóstica dos alunos. Alguns pais já apresentam o laudo médico no ato da matrícula, porém, a apresentação do laudo não é critério condicionante para que o aluno seja matriculado no AEE. Existem situações em que os pais procuram a escola levando a queixa do filho e a partir daí são tomadas as medidas cabíveis para que esse aluno seja conduzido a SRM. Há uma imensa carência em relação à avaliação diagnóstica dos alunos. Mais uma vez a legislação deixa a desejar quando especifica que o aluno deve ser avaliado por uma equipe multiprofissional, sendo que as escolas não possuem esses profissionais em seu quadro de funcionários e as Secretarias de Educação, em sua maioria dispõem de uma equipe reduzida que não conseguem atender às demandas

solicitadas. Restando dessa forma, a incerteza se o aluno é ou não público da educação especial.

Quanto à avaliação dos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, é realizada através do registro diário das atividades desenvolvidas nas SRM. A cada semestre é construído um relatório com base nas anotações diárias, avaliando os avanços e as debilidades do aluno. Com base nessas informações é possível realizar as alterações necessárias no planejamento do AEE.

E por fim, nossa pesquisa se configura como um trabalho inédito em Macapá, por compreender aspectos extremamente relevantes sobre a ação docente no atendimento educacional especializado. Como todos os estudos, este também tem suas limitações. Sabemos que não foi possível abarcar outros ângulos que também são importantes na ação docente dentro das SRM. Contudo, em nenhum um momento tivemos a pretensão de esgotar este assunto. É de fundamental importância que outros estudos sejam desenvolvidos dentro desta temática, para que as práticas docentes sejam compartilhadas com intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE e as angústias expressadas nas vozes dos professores, de alguma forma sejam ouvidas.

Assim, espera-se que a realização desta pesquisa incentive outros estudos relacionados à inclusão escolar e que possa contribuir com o conhecimento acadêmico para futuros trabalhos que venham discutir sobre a ação docente no AEE município de Macapá e seus possíveis desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, H. C. V. **Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual**. 2014. 52f. TCCP (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas – SP, 2017.

AMAPÁ (Estado). Resolução nº 48, de 05 de setembro de 2012. Fixa normas para a oferta da educação especial na educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá. Conselho Estadual de Educação, 2012.

ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Parnaíba e Dourados. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzine / ABPEE, 2015. Cap. 2. p. 67-92. (Observatório Nacional de Educação Especial vol. 4).

ANJOS, H. P. et al. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém - PA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / ABPEE, 2015. Cap. 3. p. 93-114. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

ARAÚJO, E. S. O.; MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. P. Os Desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado no Cotidiano Escolar em Natal – RN. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. (Org.). **Inclusão escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 4. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 269-290.

AVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, p. 43-61, 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p.11.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília: **Edições Câmara**, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em 12/09/2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613impressao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Resultados Finais do Censo Escolar 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 01 mai. 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Formação de professores para a educação básica. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 01 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** de 05/04/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acessado em 17/09/2015.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 de julho de 2015, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BR). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília; 25 out. 1989. p. 1920.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Nº 13**, de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007.

BRASIL. MEC/SEB/SEESP. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares**: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília: 1998.

BRASIL. MEC/SECADI. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2010). **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (Org.). **Marcos Político-Legais da Educação Especial: na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. SEESP/MEC, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns. Disponível em <<http://www.oneesp.ufscar.br>. Acesso em: 17/09/2017.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. In: **Marcos Político-Legais da Educação Especial: na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. Resolução nº 2 - CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial: na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, 2010.

CAIADO, K. R. M. **Concepções sobre deficiência mental reveladas por alunos concluintes do curso de pedagogia-habilitação deficiência mental**. 1993. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

CARDOSO, C. de L. et al. **O processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior em Macapá**. Macapá: Biblioteca Virtual Eumed.net, 2014. 84 p. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1378/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CARLIN, A. E.; PIOVESAN, J. C.. Formação inicial e saberes docentes. In: SUDBRACK, Edite Maria; PIOVESAN, Juliane Cláudia (Org.). **Trajetórias a serem construídas na docência**: a pesquisa PIBIC/ em no curso de Pedagogia. Frederico Westphalen: Uri, 2012. p. 50-56.

CARVALHO, M. B. W. B.; MELO, H. A. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Estado do Maranhão e Educação Inclusiva. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 235-250.

COSTA, A. S. F.; ROCHA, V. A. M. **A importância da formação inicial e contínua para a atuação do profissional da educação/educação física escolar**. SD.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política, e Formação**. Coleção Inclusão Escolar. Volume, 1. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012, p. 107-125.

COSTA, V. A.; SANTOS, L. B. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: o Que Revelam as Escolas Públicas de Niterói (RJ). In: MENDES, E. G.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. (Org.). **Inclusão escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 4. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 315-330.

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM) e sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 15. p. 331-350. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

DECLARAÇÃO DE JONTIEM. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 1990.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. As Salas de Recursos Multifuncionais: Organização, Concepções e Práticas em Feira de Santana - BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 6. p. 163-176. (Observatório Nacional de Educação Especial vol. 4).

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 2009.

FERREIRA, N. C. S.; COSTA, C. S. L. A concepção de professores sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 23-36, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1425/485>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise De conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FUMES, N. L. F. et al. O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Educação de Maceió – AL. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 4. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, Cap. 85. p. 137-162.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. A Organização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador - BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 4. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, Cap. 8. p. 195-214.

GARCIA, D. C. S.; ROCHA, G. O. R. O funcionamento e a organização da sala de recurso multifuncional (SRM) da EMEIEF Rotar junto aos alunos em situação de deficiência do ciclo I. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/search/authors/view?firstName=Daniele&middleName=Cristina%20Salgado&lastName=Garcia&affiliation=&country=BR>. Acesso em: 14 jun. 2018.

GIL, A. C.. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, G. M. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004. 243 p. (Coleção educação contemporânea).

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/algumas-concepcoes-educacao-deficiente/>. Acesso em: 02 mai. 2018.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial. Marília**, v, 17, p. 41-58, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 12 abr. 2017.

LIVRAMENTO, S. P. **Concepções e práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual nas classes comuns dos anos/séries iniciais, no Município de Macapá-AP**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

MACAPÁ. Secretaria Municipal de Macapá. Divisão de Educação Especial. **Diretrizes da Educação Especial do município de Macapá**. Macapá, 2012.

MACAPÁ. Secretaria Municipal de Macapá. **Plano Municipal de Educação 2014-2024**. Macapá, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap. 8. p. 131-146. (Vol. 2).

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 8. p. 195-214. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: o que as evidências indicam?. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 24. p. 501-519. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio./ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/0>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MILANESI, J. B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Avaliação das Pessoas Públicos-Alvo da Educação Especial: um Diálogo com Profissionais da Educação de Rio Claro/SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; (Org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 401-422.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008. v. 1. 181p.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. C. S. S. Formação Docente: Desafios e Perspectivas no Contexto da Educação Especial de Salvador-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume, 3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 203-218.

MOREIRA, L. C.; ANDREOTTI, M. A complexa relação da educação especial na perspectiva inclusiva no estado do Paraná: em foco o atendimento educacional especializado no município de Pinhais/PR. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / ABPEE, 2015. Cap. 22. p. 465-480. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

NASCIMENTO, S. S. F. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de SÁ, Rio de Janeiro, 2008.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Organização e Funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino de Parnaíba/MS. **Interfaces da Educação.**, Parnaíba, v. 7, n. 19, p. 226-250. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1018>. Acesso em: 13 mai. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. A Avaliação em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Marabá – Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 71-96.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá - PA: organização, concepções e práticas em Feira de Santana - BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 4. p. 115-137. (Observatório Nacional de Educação Especial vol. 4).

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, Marília, v. 22 n. 4, p. 559-576, Out-Dez, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400559&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mai. 2018.

OLIVEIRA, M. S.; RODRIGUES, L. F. F. A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 4, n. 4, p. 17-28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100111&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2018.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, 2000.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**. V. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/9486/5887>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PIOVESAN, J. C. **Trajetórias a serem construídas na docência: a pesquisa PIBIC/ em no curso de Pedagogia**. Frederico Westphalen: Uri, 2012. 87 p.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____, M. D. **Repensando a inclusão escolar**. 2014.

QUIXABA, M. N. O. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor**. São Paulo: Paulinas, 2015. 174 p.

REBELO, A. S. **O programa de implantação de recursos multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais [entre 2011 e 2018]**. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-Anped-co.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007. 196 p.

ROPOLI, E. A. et al. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC / Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p. (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar).

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/867>. Acesso em 21 fev. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. Metodologia de Pesquisa. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, E. R. L. et al. Funcionamento das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe - BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / Abpee, 2015. Cap. 9. p. 215-228. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____, D.. **Educação Brasileira-Estrutura e Sistema**. Autores Associados, 1996.

SILVA, L. R.; SUDBRACK, E. M. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil. In: SUDBRACK, E. M.; PIOVESAN, J. C. (Org.). **Trajetórias a serem construídas na docência: a pesquisa PIBIC/ em no curso de Pedagogia**. Frederico Westphalen: Uri, 2012. p. 75-81.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar** Mestrado. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

VALLENTI, T. N.; DE ALMEIDA, E. M. M. A formação do professor para uma prática inclusiva no ensino fundamental. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/resumo.php?idtrabalho=289>. Acesso em: 23 nov. 2017.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

VINENTE, Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ANEXOS

ANEXO A

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública Municipal de Macapá/AP

Pesquisador: HELEN CRISTIANE VIANA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58398916.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.680.653

Apresentação do Projeto:

A Constituição Federal do Brasil de 1988 abriu possibilidades para ser colocado em prática o anseio da educação inclusiva, com destaque para a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial. Desde então, vem sendo executado uma série de ações que possibilitem, ano após ano, o acesso e permanência dessa clientela nas escolas. Esse projeto tem como objetivo geral analisar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em Macapá/AP, conforme os diferentes níveis e modalidade de ensino da educação básica; sendo os objetivos específicos: analisar a política educacional municipal, a fim de contextualizar a organização e funcionamento do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá; caracterizar o perfil e condições do trabalho do professor do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá; descrever a atuação dos professores do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em Macapá, conforme os diferentes níveis e modalidade de ensino da educação básica

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.680.653

Objetivo Secundário:

a)Caracterizar e analisar a política educacional municipal, a fim de contextualizar a organização e funcionamento do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá;b)Caracterizar o perfil e condições do trabalho do professor do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá;c)Descrever a atuação dos professores do AEE, na rede pública municipal de ensino em Macapá;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante o desenvolvimento da pesquisa alguns riscos poderão ocorrer, como por exemplo, os participantes ficarem constrangidos ou com desconforto em responder às questões. Contudo, para minimizar possíveis riscos, será assegurado o direito aos participantes, de a qualquer momento, desistirem de participar do estudo ou de recusarem a responderem alguma questão prevista no roteiro da entrevista; sendo que a recusa ou desistência não trarão nenhum prejuízo profissional aos participantes, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.Em contrapartida, os participantes poderão se beneficiar do estudo na medida que contribuirão para a caracterização do trabalho docente junto aos serviços de educação especial no município de Macapá, em especial em relação ao Atendimento

Educacional Especializado, visto a escassez de pesquisas sobre os serviços de educação especial no município investigado.

Benefícios:

Os participantes poderão se beneficiar do estudo na medida que contribuirão para a caracterização do trabalho docente junto aos serviços de educação especial no município de Macapá, em especial em relação ao Atendimento Educacional Especializado, visto a escassez de pesquisas sobre os serviços de educação especial no município investigado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com cunho exploratório-descritivo e será realizada em Escolas da rede pública municipal de ensino em Macapá;

tendo como participante professores que atuam no AEE e o Coordenador da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação

(SEMED/DIEES). A coleta de dados será realizada em três etapas por meio dos seguintes

Endereço:	WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP:	13.565-905
Bairro:	JARDIM GUANABARA		
UF:	SP	Município:	SAO CARLOS
Telefone:	(16)3351-9683	E-mail:	cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.880.653

Instrumentos: a) primeira etapa – análise documental na Divisão de Ensino Especial do Município de Macapá; b) segunda etapa – aplicação de questionário com os professores que atendem alunos PAEE; c) terceira etapa – aplicação de entrevistas aos professores participantes, selecionados por nível e modalidade de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes todos os Termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Aprovação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há nenhuma pendência ou inadequação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_7497911.pdf	14/07/2016 12:00:46		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES_H elen.docx	13/07/2016 03:03:40	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_plataforma_brasil_Helen.doc	13/07/2016 03:01:31	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
Investigador	AUTORIZACAO_SEED_PMM.PDF	13/07/2016 03:01:03	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TCLE_Coordenadora_DIEES.doc	13/07/2016 03:00:42	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista_professores_da_Sala de_Recursos.doc	13/07/2016 03:00:28	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_da_Sala_de_Recurs os.doc	13/07/2016 03:00:14	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Helen.pdf	13/07/2016 01:36:19	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cep@ufscar.br

Página 23 de 24

Continuação do Parecer: 1.880.653

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 16 de Agosto de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

ANEXO B

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Macapá, informo que o projeto de pesquisa intitulado “Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em Macapá”, apresentado pela pesquisadora, Helen Cristiane Viana Alves e que tem como objetivo principal *analisar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em Macapá, conforme os diferentes níveis e modalidade de ensino da educação básica*, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Macapá, 28 de junho de 2016

ANEXO C

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE ENSINO ESPECIAL

Ofício Circular nº006/2107 – DEN/SEMED

Macapá-AP, 29 de maio de 2017.

DO: Departamento de Ensino – DEN

AOS: Diretores das Escolas Municipais

Senhores diretores,

O Departamento de Ensino-DEN, através de sua Divisão de Educação Especial-DIEES, autoriza a Professora do AEE, **Helen Cristiane Viana Alves**, mestranda da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR/SP, a realizar sua pesquisa voltada para a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado-AEE no município de Macapá, junto às escolas municipais que oferecem este serviço. Solicitamos ainda, a colaboração da gestão, coordenação pedagógica e professores do AEE das unidades escolares na referida coleta de dados e demais demandas, pois estes também servirão como subsídios para a Divisão de Educação Especial-DIEES/SEMED.

Antecipamos agradecimentos e nos colocamos a seu inteiro dispor, para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

APÊNDICE

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRM
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, _____, portador(a) do RG nº: _____, órgão emissor _____, fui convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulada “*Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em macapá/AP*” sob a responsabilidade da acadêmica Helen Cristiane Viana Alves, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino em Macapá, conforme os diferentes níveis e modalidade de ensino da educação básica.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa se justifica pela quase ausência de produções científicas sobre a educação especial no estado do Amapá e da lacuna existente nas pesquisas sobre o AEE desenvolvidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (Projeto 039, edital nº 38/2010/CAPES/INEP), que tem como foco principal “produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para questão da inclusão escolar na realidade brasileira”. Fui informado(a) ainda, que com os resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para o conhecimento sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado- AEE, fornecer subsídios à Secretaria Municipal de educação e aos cursos de formação de professores e colaborar com o conhecimento científico, para futuras pesquisas dentro desta temática.

Fui selecionado(a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Macapá/AP, onde o estudo será realizado, atuar na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e por apresentar interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa. Meu envolvimento consistirá em responder a um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, contemplando questões sobre a organização e funcionamento dos serviços de educação especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, nos diferentes níveis e modalidade de ensino; caracterização das demandas; trabalho e formação dos professores atuantes na educação especial, dentre outros aspectos. A entrevista será individual e destinada exclusivamente ao uso acadêmico-científico.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem minhas ações profissionais. Diante dessas situações, terei garantidos o direito e a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Em caso de encerramento do preenchimento do questionário por qualquer fator descrito acima, o pesquisador está autorizado para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos sobre

a pesquisa, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Fui informado(a) também, que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos profissionais ou comprometimentos no meu relacionamento com o pesquisador, à instituição em que trabalho ou à Universidade Federal de São Carlos.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Fui informado(a) e estou ciente que essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes uma vez que está vinculada à Secretaria Municipal de Educação/SEMED, porém, se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisador principal Helen Cristiane Viana Alves Tel.: (19) Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail:	Orientadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos Tel.: (16) Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail:
---	---

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de _____.

 Participante da pesquisa

APÊNDICE B
FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE SALAS
MULTIFUNCIONAIS OU DE RECURSOS

IDENTIFICAÇÃO**Dados Gerais**

Escola: _____

Professor(a) _____

Gênero: () M () F

Idade: _____

Estado Civil: () solteiro (a) | () casado (a) | () divorciado (a) | () viúvo (a) Outro _____

FORMAÇÃO INICIAL:

Magistério () sim () não

Curso Superior: () sim () não

Se sim, qual (is)? _____

Instituição: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não | Se sim: () *Lato sensu* () *Stricto sensu*.

Instituição: _____ Curso: _____

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

() habilitação – () DI () DA () DV () DF () DMU () BD

() especialização – no. de horas:

Outros (extensão, aperfeiçoamento, etc):

OUTROS CURSOS

Relação dos cursos feitos nos últimos dois anos

Nome do Curso	Carga Horária	Ano

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo em que atua como professor(a): _____

Tempo de experiência (em anos) como professor de educação especial: _____

Tempo de atuação na sala de recursos multifuncionais: _____

Atuação em Salas de Recursos Multifuncionais: () Tipo 1 () Tipo 2

Público-alvo atendido na sala de recursos multifuncionais:

() estudantes com deficiência _____

() estudantes com TGD _____

() estudantes com AH/S _____

Atua em escola que atende alunos:

() da educação infantil

() do ensino fundamental

() do ensino médio

() do ensino superior

() da educação de jovens e adultos

Atende alunos com qual(is) NEE(s):

() Intelectual

() Auditiva

() Visual

() Física

() Múltipla

() Bem dotado

() Outra. Qual?

Número total de alunos atendidos na SRM: _____

Número total de alunos atendidos pelo professor do AEE: _____

Forma de agrupamento para o trabalho:

- individual
- duplas
- trios
- quartetos
- atendimentos com mais de cinco alunos

Sua sala multifuncional ou de recursos ocupa um espaço adequado na escola? sim não

Você participa de atividades gerais da escola tais como:

- conselhos de classe
- reuniões administrativas
- reuniões de pais
- horário de trabalho pedagógico coletivo
- atividades sociais, culturais

Sua sala é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho?

sim não

Se sim, quais recursos tem disponível?

Se não, quais recursos necessita?

Recebe apoio da equipe escolar? sim não

Participa de formação em serviço? sim não

De que tipo?

Organização Pedagógica do AEE

- a) Qual a sua concepção sobre inclusão escolar?
- b) Qual o número de estudantes com deficiência atendidos na sala de recursos multifuncionais? Caracterize-os:
- c) Como esses estudantes são encaminhados à sala de recursos multifuncionais? Dispõem de laudo médico?
- d) Você se considera capacitado (a) para atuação na sala de recursos multifuncionais da escola?
- e) Como é o trabalho realizado junto aos estudantes com deficiência? Quais as atividades realizadas?
- f) A sala de recursos multifuncionais dispõe de todos os recursos necessários? Especifique:
- g) Como é construído o plano de Atendimento Educacional Especializado?
- h) O atendimento educacional especializado é institucionalizado no projeto pedagógico da escola?

Organização Curricular do AEE

- a) Como encontra-se estruturado o currículo escolar trabalhado na sala de recursos multifuncionais?
- b) Há alguma articulação entre o currículo escolar comum e o que é trabalhado na sala de recursos multifuncionais?
- c) Quais as atividades de suporte realizadas para esses estudantes?
- d) Como é realizada a avaliação e o registro do desempenho escolar desses estudantes?
- e) Você conhece a atual proposta curricular do município? Há alguma proposta para o trabalho junto aos estudantes com deficiência?
- f) Como é a articulação entre as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais e as realizadas pelo (a) professor (a) do ensino regular?
- g) O planejamento das atividades realizadas na SRM é realizado em parceria com a coordenação pedagógica e outros profissionais da escola?

h) Como a escola trabalha a questão da inclusão desses estudantes quando eles não estão dentro da SRM? Há um tratamento diferenciado? Há algum suporte? Há interação com os outros colegas, professores e demais profissionais da escola?