

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO

São Carlos

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Apoio: FAPESP - processo 2011/04915-8
Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M249ae Malheiro, Cicera Aparecida Lima.
O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista / Cicera Aparecida Lima Malheiro. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
174 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação Especial. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Sala de recursos multifuncionais. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Cícera Aparecida Lima Malheiro.**

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues
Reali(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
(USP)

Ass. _____

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen -
UNESP/Presidente Prudente (Membro Titular)

Ass. _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, meu amor, companheiro e melhor amigo
Carlos Alberto Nunes Malheiro, pelo apoio incondicional em todo o processo
de minha formação como mulher, educadora e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Raimunda Nogueira Lima e a minha família pelo apoio e compreensão da ausência.

Ao meu marido Carlos Alberto Nunes Malheiro, por me apoiar e dar forças em toda essa caminhada.

À minha orientadora prof^a Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, referência como pesquisadora e orientadora na área de educação especial, pela confiança depositada na condução de um estudo ligado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), pela seriedade e presença constante na orientação e condução da pesquisa de mestrado.

Às Professoras Dr^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Dr^a Rosângela Gavioli Prieto, pela honra em aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa de mestrado, pela análise cuidadosa e apontamentos realizados no texto dissertativo, pelos questionamentos elencados que contribuíram para eu ampliar o conhecimento sobre o objeto em estudo.

A todos os professores que me incentivaram, orientaram e contribuíram para a minha formação, tendo em vista o público alvo da educação especial e a formação de professores, entre eles: Edelvira Castro Quintanilha Mastroianni, Tânia Cristina Bofi, Augusto Censinando de Carvalho, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Celia Regina Vitaliano, Silvia Ferreira Meletti, Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amelia Almeida, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Kátia Regina Moreno Caiado, Denise Albuquerque, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Daniel Mill, Márcia R. de Oliveira.

Aos professores Dr. Klaus Schlünzen Júnior e Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que têm acompanhado e participado da minha trajetória acadêmica e profissional, pelas grandes oportunidades que me proporcionaram ao longo desse percurso, as quais foram muito significativas e contribuíram para o meu desenvolvimento e conhecimento.

Aos alunos (com e sem deficiência) da educação básica e do ensino superior, com os quais eu atuei e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, e para eu continuar me identificando com a área da educação e a educação inclusiva.

A todos os profissionais da educação (professores do ensino comum, professores de educação especial e gestores) que contribuíram na minha formação, pela parceria, pela colaboração nas pesquisas e por compartilhar suas experiências, vivências e atuação nos cursos de formação continuada em que eu atuei.

À Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, pela motivação e por ser uma pesquisadora admirável que inspira o meu desenvolvimento acadêmico.

A todos os colegas alunos de pós graduação (lato senso e estricto senso), pelo diálogo, pela divergência de pensamento, pelas discussões calorosas e pelo compartilhamento de idéias.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial, que contribuíram para eu ampliar o meu conhecimento na área, e também para aqueles que contribuíram diretamente com o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado: Aline Veltrone, Gerusa Lourenço, Gabriela Tannus, Josiane Milanese, Josiane Torres, Fabiana Cia e Regiane Botura.

Aos pesquisadores que colaboraram com esta pesquisa e ministraram as palestras: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Soellyn Bataliotti, Gardenia Barbosa, Aline Veltrone, Celso Tatizana, Enicéia Gonçalves Mendes, Gabriela Tannus, Augusto Censinato, Tania Cristina Bofi, agradeço pela enorme e imensurável contribuição.

Às profissionais da educação (professoras e gestoras de educação especial) do sistema municipal de ensino de Araçatuba, pela participação nessa pesquisa. Agradeço por não medirem esforços em colaborar durante o desenvolvimento desta pesquisa; pelo carinho e acolhida; pela amizade construída; pela confiança depositada e por contribuir com a minha formação durante todo esse processo.

Aos demais profissionais que contribuíram diretamente para a condução desse trabalho, entre eles: Naiara Chierici (Centro de Inclusão, Digital e Social da Universidade Estadual Paulista, Eliane Cristine Nucci Rodrigues (secretária da Pós graduação em educação especial); Gabriela Alias e Clio (correções ortográficas).

As minhas amigas Gardenia Barbosa, Evelin Rezende, Soellyn Bataliotti e Josiane Torres, pela motivação na superação dos obstáculos vivenciados ao longo do desenvolvimento dos estudos do mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro desta pesquisa.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em um município do interior paulista. 2013. 174 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RESUMO

Dentre o conjunto de ações instituído pelo governo federal está o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PI-SRM) que visa apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo da educação especial (PAEE). Por meio do PI-SRM, foram distribuindo recursos materiais, mobiliários e equipamentos, para os sistemas e redes de ensino. O objetivo da presente pesquisa foi descrever e analisar como as diretrizes do PI-SRM tem sido traduzidas por um sistema municipal de ensino no interior paulista, a partir da organização e oferta do AEE, sob três eixos vertentes: serviço, formação e avaliação. O delineamento baseado na pesquisa colaborativa envolveu o desenvolvimento de um processo formativo e investigativo, junto a vinte e cinco professoras de educação especial (PEE) que atuavam em SRM e três PEE que compunham a equipe gestora de educação inclusiva, em um município do interior do estado de São Paulo. Para operacionalizar esse processo, recorreu-se a uma sistematização de colaboração com as participantes por meio de quatro etapas procedimentais: 1ª Etapa - Caracterização da Implantação das SRM; 2ª Etapa - Levantamento das descrições sobre os três eixos que norteiam esta pesquisa (serviço, formação e avaliação); 3ª Etapa - Desenvolvimento dos temas de formação demandados; 4ª Etapa - Confronto do conteúdo e indicações de Reconstrução. Os resultados indicaram que no sistema municipal participante da pesquisa: a matrícula do aluno PAEE em sala comum foi respaldada pelo apoio do AEE em SRM e foi ampliada continuamente; no decorrer da implantação do AEE em SRM, houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais profissionais da educação, e que resultaram na implantação do PI-SRM de forma diferenciada em cada realidade escolar. A apreensão das traduções da política no que diz respeito ao PI-SRM resultaram na obtenção de informações que permitiram concluir que as traduções ocorreram em diferentes níveis (municipal, professores, escolas) especificamente quando se tomam como parâmetro as proposições do PI-SRM. Constatou-se que os documentos legais e orientadores que compuseram a política municipal, apesar de se embasarem nas leis superiores do país, não contemplaram no seu aparato legislativo diretrizes do PI-SRM. Evidenciou-se que a condução da formação foi realizada igualmente para as PEE. No entanto, cada PEE apresenta uma necessidade distinta, dadas às demandas de suas realidades de atuação e do desenvolvimento profissional que se encontram.

Palavras Chaves: Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Among the set of actions instituted by the federal government is the Program Implementation Meeting Resources Multifunction (PI-MRM) that aims to support the public school systems in the organization and delivery of the Educational Service Specialist (ESS) to target students in special education (SSE). Through the PI-MRM were distributing resource materials, furniture and equipment, computer systems and networks for education. The aim of this study was to describe and analyze how the guidelines of PI-MRM has been translated by a municipal school system in the interior, from the organization and delivery of ESS, under three aspects: service, training and evaluation. The design based on collaborative research involved the development of a training process and investigative next twenty-five special education teachers (SET) who worked in MRM and three SET that comprised the management team of inclusive education, in a town in state of São Paulo. To operate this process, we used a systematic collaboration with the participants through four procedural steps: First Step - Characterization of the Implementation of MRM, Second Step - Survey of the descriptions of the three axes that guide this research (service, training and evaluation), Third Step - Development of training topics defendants; Fourth Step - Clash of the content and directions of Reconstruction. Os resultados indicaram que no sistema municipal participante da pesquisa: a matrícula do aluno PAEE em sala comum foi respaldada pelo apoio do AEE em SRM e foi ampliada continuamente; no decorrer da implantação do AEE em SRM, houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais profissionais da educação, e que resultaram na implantação do PI-SRM de forma diferenciada em cada realidade escolar. The results indicated that the municipal research participant: the enrollment of the student common room in SEE was supported by ESS in support of MRM and was expanded continuously, during the implementation of the ESS in MRM, there were different levels of translations, which were performed by SET, together with other education professionals, and which resulted in the deployment of PI-MRM differently in each school reality. The seizure of the translations of the policy with regard to PI-MRM resulted in obtaining information that showed that the translations occurred at different levels (municipal, teachers, schools) specifically when taking as parameter the propositions of PI-MRM. It was found that the documents and legal advisors comprising the municipal policy, to provide a basis despite the higher laws of the country, not contemplated in its legal apparatus PI-MRM guidelines. It was evident that the conduct of the training was also conducted for the SET. However, each has a distinct need SET, given the demands of their work and the realities of professional development that meet.

Key Words: Specialized Educational Assistance, Resources Multifunction Room, Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mobiliário e Recursos Materiais previstos pelo PI-SRMs	32
Quadro 2	Relação de instituições especiais de Araçatuba	87
Quadro 3	Relação anual de Classes Especiais e Sala de Recursos e quantidade dos respectivos alunos atendidos	90
Quadro 4	Quantidade de Professores por área de atendimento	92
Quadro 5	Quantidade de Escolas com e sem SR	95
Quadro 6	Recebimento de SRM do Programa de Implantação de SRM	102
Quadro 7	Cursos promovidos na HTFC de Araçatuba no ano de 2011	113
Quadro 8	Cursos previstos para ser promovido pelo CPIDES em 2012	114
Quadro 9	Seminários realizados e previstos	116
Quadro 10	Dimensões para avaliação das NEE dos alunos PAEE	128
Quadro 11	Relação de instrumentos para avaliação	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de alunos por Nível de Ensino em 2012	80
------------------	--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização de Araçatuba no estado de São Paulo	77
Figura 2	Abrangência da mesorregião de Araçatuba no estado de São Paulo	77
Figura 3	Localização das escolas Sedes de Araçatuba em 2008	93

LISTA DE SIGLAS

- AADEFA** Associação de Atendimento aos Deficientes Físicos de Araçatuba
- AEE** Atendimento Educacional Especializado
- AMA** Associação Amigos do Autista
- AMA** Associação de Amigos do Autista
- AME** Ambulatório Municipal de Especialidades
- APAE** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVD** Atividades de vida diária
- CA** Casa Abrigo
- CAEEMA** Centro de Atendimento Educacional Especializado e Multidisciplinar de Araçatuba
- CAICA** Centro de Atenção Integral à Criança
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Técnico e Superior
- CAS** Centro de Atendimento para Surdez
- CDEI** Chefe da Divisão da Educação Inclusiva
- CENESP** Centro Nacional de Educação Especial
- CDEI** Chefe de Divisão da Educação Inclusiva
- CPIDES** Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
- DF** Deficiência Física
- DI** Deficiência Intelectual
- DM** Deficiências Múltiplas
- DV** Deficiência Visual
- EGEI** Equipe Gestora de Educação Inclusiva
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FEA** Fundação Educacional Araçatuba
- FUNDEB** Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação
- HTFC** Hora de Trabalho de Formação Contínua
- HTPC** Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPL** Horas de Trabalho e Pesquisa Livre
- HPPP** Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa
- IBGE** Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ITECC** Centro de atendimento e estudos na área do comportamento humano
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS** Língua brasileira de sinais
- MEC** Ministério da Educação
- ONEESP** Observatório Nacional de Educação Especial
- OP** Orientadora Pedagógica
- EPAEE** Estudante Público alvo da educação especial
- PAR** Plano de Ação Articulada
- PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEB II** Professoras de Educação Básica II

PEE	Professora de Educação Especial
PI-SRM	Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
PNEE-EI	Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PS	Pessoas com Surdez
SAAIs	Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SECADI	Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SIR	Salas de Integração e Recursos
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Objetivo	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO.....	15
Marco conceitual da inclusão	15
Atendimento Educacional Especializado em SRMs: aspectos legais e orientadores	29
Eixos norteadores: serviço, formação e avaliação	42
Eixo 1: Serviço	42
Eixo 2: Formação	53
Eixo 3: Avaliação	59
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	65
Fundamentação Metodológica	65
Delineamento do estudo	68
Etapas Procedimentais para a realização de ações reflexivas	71
Equipamentos e materiais	76
Universo da Pesquisa	76
CAPÍTULO 3 - RESULTADO E DISCUSSÃO	83
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Considerando a importância atual da articulação da produção científica em contextos de redes colaborativas, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), coordenado pela professora Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, composto por vinte e cinco (25) pesquisadores provenientes de dezesseis (16) Estados brasileiros, e representantes de dezesseis (16) programas de pós-graduação de vinte e duas (22) universidades. Estes visam a realizar um estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns.

Embasados em questionamentos que envolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em SRM, o estudo em rede, desenvolvido pelo ONEESP, foi organizado a partir de três eixos, os quais também norteiam a presente pesquisa: Eixo 1 - A organização do AEE em SRM; Eixo 2 – A formação dos professores que atuam em SRM; e Eixo 3 – A avaliação dos alunos que frequentam as SRM.

No cenário educativo brasileiro percebemos um aumento no número de matrículas de alunos público alvo da educação especial (PAEE) em salas comuns. Analisando o censo escolar da educação básica, constata-se que em, 1999 haviam 63.345 alunos PAEE, matriculados em sala comum, em 2001 esse número passou para 81.695. No ano de instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI, em 2008, o número de matrículas era de 375.775, passando para 558.423 em 2011 (INEP/MEC, BRASIL, 2012).

Porém, Prieto (2009) alerta que o “aumento de matrículas precisa ser analisado, para averiguar de fato quais correspondem ao ingresso de alunos” PAEE às “escolas regulares sem histórico de atendimento escolar anterior”.

Nesse direcionamento, compreende-se a partir de Glat et. al. (2007) que a “educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência na escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua socialização”. A autora realça que essa proposta só ocorrerá “com a atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno” PAEE, e que, portanto, “será significativa se proporcionar a esses alunos, além do ingresso na escola regular, também a permanência nela” em todos os níveis durante o período de escolarização, com aproveitamento acadêmico.

De acordo com o documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008d) os sistemas e redes de ensino por meio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais) foram orientados, a promover respostas educativas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados nesse estudo como o PAEE. Para isso, nesse documento recomenda-se que a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular, por meio do desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Assim, dentre o conjunto de ações junto ao documento orientador da PNEE-EI (BRASIL, 2008d), foi instituído o Programa de Implantação de SRM (PI-SRM) por meio da Portaria Normativa n. 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), que tem por objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE.

O Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) estabelece como 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 alunos; 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 (Art. 3º).

Tendo em vista o desenvolvimento do AEE, no referido documento também fica firmado que as SRM (BRASIL, 2011, (§ 3º) são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

A partir de sua implantação as SRM vêm sendo alvo da produção acadêmica em pesquisas nos mais diversos contextos brasileiros. Por meio de um levantamento realizado a partir dos descritores SR e SRM¹ no banco de teses CAPES, no período de 2008² a 2010³, constata-se que pesquisas⁴ têm sido realizadas tendo como foco as diferentes facetas

¹Vale destacar que algumas pesquisas utilizam SR e SRM como sinônimos dentro do corpo do texto, sem problematizar ou identificar que há uma distinção sobre estes termos.

²A opção por esse recorte temporal foi em decorrência de marcar como período de implantação da PNEE-EI em 2008, seguido da instituição do Programa SRM datada em 2007.

³ Em 2011, quando a sistematização dessa pesquisa foi iniciada e foi realizado o levantamento de dissertações e teses no Banco da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Técnico e Superior, o último ano disponível nesse sistema era o ano de 2010.

do AEE desenvolvido em SRM tais como: caracterização e execução (CARVALHO, 2008; CHIESA, 2009), análise do funcionamento (OLIVEIRA, 2008) de SRM; análise da formação inicial (SILVA, 2008) e continuada⁵ (CARBONARI, 2008) de professores que atuam em SRM; análise de sistema de avaliação para o encaminhamento dos alunos as SRM (REIS, 2008; SILVA, 2010); análise da contribuição da SRM no acesso dos conhecimentos curriculares do ensino regular (MELO, 2008; BARRETO, 2008; CHAGAS, 2008; OLIVEIRA, 2010); prática pedagógica em SRM (SILVA, 2009); competências e saberes e o impacto da capacitação dos professores das SRM (SILVEIRA, 2010); o papel das SRM no desenvolvimento da educação inclusiva (REDIG, 2010); sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos que frequentam as SRM (ALBUQUERQUE, 2008).

Tomando como referência as pesquisas relacionadas e levando em consideração os três eixos que norteiam essa pesquisa, destaca-se a seguir algumas condições evidenciadas sobre a constituição do serviço, formação de professores de educação especial e a avaliação de alunos PAEE que frequentam as SRM.

No estudo de Melo (2008), desenvolvido no Município de São Luiz, o AEE em SRM, teve a finalidade de apoiar o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais NEE (termo utilizado no estudo) ao currículo da sala regular, a partir de uma concepção alfabetizadora. A pesquisadora destacou que as características e objetivos funcionais do serviço não eram conhecidos no âmbito escolar e explicou que, para alguns profissionais o serviço era indiferente, e para outros significa um lugar de apoio pedagógico.

Outras características sobre o serviço destacado nessa pesquisa foram as seguintes: os alunos eram atendidos de duas a três vezes por semana; o espaço físico da sala era muito pequeno para corresponder às condições de funcionamento; e não possuía ventilação. De acordo com a pesquisadora, o isolamento das SRM não se dá apenas em “nível físico-arquitetônico” dentro da escola, pois havia também um “distanciamento entre as atividades desenvolvidas dentro das SRM e a dimensão pedagógica da escola”. Além disso, a pesquisadora constatou que havia uma diferenciação entre o que era realizado na

⁴ Destacamos que durante a seleção das Teses e Dissertações foram encontrados outros estudos que apresentam alguma relação com a temática, porém não foram mencionados nessa revisão, por não contribuir com informações suficientes, tendo em vista os eixos estabelecidos nessa pesquisa.

⁵ Nesse estudo, Carbonari (2008) focalizou na formação continuada para a apropriação da informática educativa de professores que atuam em SRM com alunos surdos.

SRM a luz do que era preconizado pela política nacional de educação inclusiva, bem como orientado pela proposta curricular da rede o sistema municipal de ensino do universo de seu estudo.

Em relação à formação, Melo (2008) aponta que esta era articulada junto aos programas federais e também com apoio local. Porém, a coordenadora (entrevistada em sua pesquisa), manifestou que a política de formação continuada desenvolvida no âmbito local, apesar de contribuir para com a formação dos sujeitos que atuavam na escola, não vinha contemplando de forma significativa as demandas pedagógicas para o acesso curricular dos alunos com deficiência intelectual, e pontuou que a compreensão das professoras de educação especial continuava se pautando no assistencialismo.

Para o encaminhamento ao serviço, a pesquisadora evidenciou que a avaliação era conduzida por meio do modelo psicopedagógico, e durante o atendimento na SRM, a avaliação era realizada a partir da constituição de um dossiê do aluno. Ao acompanhar as atividades realizadas nas SRM, ela também observou que as mesmas foram ministradas aleatoriamente e sem planejamento, os conhecimentos prévios dos alunos não eram considerados e faltava clareza por parte da professora da SRM sobre os objetivos de suas intervenções, além destas manifestarem outras dificuldades.

Barreto (2009), ao desenvolver uma pesquisa em realidades escolares no estado do Paraná, constatou que o atendimento pedagógico na SRM era realizado individualmente ou em pequenos grupos (no máximo de dez alunos), dependendo das necessidades apresentadas por cada aluno. Para isso, o atendimento pedagógico era organizado por meio de um cronograma que considerava o processo global de desenvolvimento dos alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem. Para as intervenções, eram utilizadas programações específicas, métodos, estratégias, atividades diversificadas e extracurriculares.

O funcionamento das SRM se dava no período matutino e vespertino. Porém, o turno da tarde não contava com nenhum acompanhamento pedagógico específico. Apenas no período da manhã a supervisora realizava algumas visitas. A pesquisadora ainda constatou que, em algumas escolas, que esse serviço era o único responsável pela escolarização do aluno.

Em relação à identificação e ou à avaliação das necessidades educacionais dos candidatos a esse serviço, Barreto (2009) verificou que esta era realizada na própria escola

de forma contínua e processual, com o auxílio de uma equipe técnico-pedagógica, que tinha o objetivo de avaliar os conhecimentos reais dos alunos, bem como as necessidades que estavam comprometendo o processo de sua aprendizagem. A pesquisadora pontuou que havia uma boa relação estabelecida entre o professor das SRM e os professores da sala comum (em particular, os responsáveis pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática). Eram esses últimos que forneciam ao professor da educação especial os principais indicadores que direcionavam o planejamento das mediações, e no final, e que, portanto, identificavam e certificavam os avanços obtidos ou não em relação ao trabalho realizado sobre a intervenção pedagógica na leitura, escrita e matemática.

Silva (2010) realizou uma pesquisa em São Bernardo do Campo (São Paulo), com a proposta de analisar o encaminhamento dos alunos para as SRM e constatou que os motivos justificados e as expectativas relacionavam-se à condição dos alunos com defasagens de aprendizagem, fato este visto como limitador no contexto da sala comum. A pesquisadora destacou a preocupação sobre as SRM, em que estas se configuravam como “depositárias da responsabilidade pela alteração da condição de aprendizagem dos alunos”. Sinalizou também, que essa condição se dava “sem que ocorressem transformações no trabalho das salas comuns”. Quanto à execução da avaliação diagnóstica, foi evidenciado que esta era desenvolvida por uma equipe escolar em conjunto com uma equipe de orientação técnica composta por fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e assistente social. Essas duas instâncias analisavam o histórico e produções escolares, avaliação bimestral, atendimento clínico, e, se decidido encaminhavam para a SRM. Os pais do aluno eram chamados para receber orientação em relação ao serviço que seria ofertado e se concordassem com o atendimento, estes deveriam se comprometer a levar o filho no contraturno até a escola.

Além disso, Silva (2010) destacou alguns desafios inerentes à efetividade desse serviço na localidade pesquisada, tais como, a dificuldade na execução do atendimento no contra turno que se dava pela falta de oferta de transporte pelo município para os alunos que necessitavam, frequentar o serviço, aliada às dificuldades que os pais tinham em levar o aluno a escola no contraturno, já que muitos trabalham em período integral ou possuem outros filhos pequenos. As interlocuções entre professoras de educação especial e sala comum se davam no início do ano, porém a pesquisadora encontrou que as itinerâncias que tinham por objetivo articular o trabalho realizado com aluno na sala comum e SRM

ocorrem, muitas vezes, de maneira informal. Ao visitar algumas escolas, a pesquisadora percebeu que, mesmo sendo previstas nas rotinas semanais e visitas às salas comuns por parte da professora da SRM, isso não ocorria conforme estava no documento, e esses momentos eram marcados por “tensões, conflitos e discordância”.

Redig (2010), ao analisar os serviços de educação especial tendo em vista sua oferta para alunos com deficiência intelectual, no município do Rio de Janeiro, evidenciou que o serviço mais ofertado continuava sendo as classes especiais. No geral, a maioria de suas participantes afirmou que a educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual estava acontecendo de forma satisfatória, embora não fosse possível garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. A respeito às SRM nesse sistema de ensino, estas funcionavam para atender a clientela de alunos de diversas escolas. As professoras de educação especial atendiam os alunos em grupos durante quatro dias da semana, e no quinto dia, realizavam reuniões com os pais ou visita às escolas para conversar com os professores da sala comum. Embora a pesquisadora tenha constatado dificuldades de interação entre os professores de educação especial que atuam em SRM e as professoras das salas comuns, havia casos em que o relacionamento era bastante produtivo. Porém, essa produtividade, de acordo com a pesquisadora, ocorre quando a professora da sala comum ou a diretora já tinham atuado como professora de educação especial em outros momentos da carreira, e portanto, conheciam os “princípios da educação inclusiva”.

A pesquisadora considerou que, na realidade pesquisada, as SRM não se caracterizavam como um serviço de reforço escolar, mas sim, como um espaço que proporcionava conhecimentos que contribuíam para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Por outro lado, explicou que, nos atendimentos, eram incorporadas estratégias e metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares. Além disso, eram utilizados recursos específicos que atendessem às necessidades dos alunos. Antes do encaminhamento do aluno, ele era avaliado pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a partir de uma abordagem clínica, contrariando a política estabelecida do município. No Instituto Helena Antipoff, eram realizadas formações para os professores de educação especial e da sala comum, visando suprir necessidade na formação inicial desses professores.

No contexto do Rio Grande do Sul, Silveira (2010), com o intuito de identificar as competências, os saberes e o impacto da formação dos professores das SRM de alunos com Deficiência Visual, constatou que as “trocas de experiências entre o professor cego e os alunos com deficiência visual era muito rica”. Entretanto, o papel do professor de educação especial vidente na SRM era para a autora de inegável importância, como no caso da Orientação e Mobilidade. O professor vidente era o que sempre ministrava esta disciplina, pois o “ensinamento das técnicas de utilização da bengala precisava ser ensinada e corrigida por alguém que enxergasse”. Dos professores de educação especial que atuavam nas SRM, quatorze (14) possuíam visão normal, dois (2) eram cegos e um (1) possuía baixa visão. A pesquisadora ressaltou que todos os professores, tinham cursos de especialização na área da deficiência visual. Das doze (12) SRM pesquisadas, em oito (8) delas, os professores tinham apenas o conhecimento sobre o Dosvox. A pesquisadora apontou a necessidade de conhecimentos a respeito do uso de recursos de informática. Evidenciou também a falta de recursos de orientação e mobilidades nas SRM, uma vez que apenas cinco das 14 SRM, os tinham e que, além disso, os professores não possuíam formação para utilizá-los. Nas SRM atuavam de um (1) a três (3) professores, dependendo do número de alunos matriculados na escola e do número de alunos atendidos por meio do serviço de itinerância. A pesquisadora também percebeu a falta de importância atribuída ao uso do Soroban, recurso que contribui na explicação de vários conteúdos da Matemática. No geral, a pesquisadora constatou que, nas escolas em que a SRM cumpria o papel de apoio ao aluno e ao professor, a educação inclusiva de alunos com baixa visão ou cegueira era bem sucedida.

Em uma escola estadual de São Paulo, Reis (2010), ao desenvolver uma observação seguida de intervenção em SRM, identificou que as professoras de educação especial atuante nestas salas tinham formação em nível superior nos cursos de fonoaudiologia, pedagogia e habilitação em audiocomunicação, porém, com pouca fluência em Libras. O desconhecimento da língua de sinais pelos professores ouvintes e a pouca fluência na língua pela professora ouvinte da SRM não garantiam o aprendizado efetivo dos alunos surdos frente aos conteúdos propostos em sala regular e na SRM. Apesar disso, a presença da educadora surda na sala de aula regular, resignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda foi necessária para a aprendizagem desses alunos.

Oliveira (2008), com objetivo de caracterizar o funcionamento de uma SRM e realizar intervenção junto a uma PEE na execução de ações educacionais inclusivas, evidenciou que havia nesse espaço “a descaracterização do ensino sob anuência de um modelo médico de diagnóstico”, dado pela presença da “Hipótese diagnóstica” e pela proposição de tratamento, expresso em “frequência a atendimentos complementares”, presentes no laudo pedagógico.

De acordo com a pesquisadora, os atendimentos eram realizados em grupo de seis (6) alunos que frequentam a sala de uma (1) a quatro (4) vezes por semana. O público alvo possuía diversas características, como deficiência, defasagens pedagógicas e/ou psicológicas. Apesar de existir um documento individual para cada aluno, o qual correspondia ao planejamento da intervenção e elaborado conjuntamente com a direção, coordenação e respectivo professor da sala comum, sendo também assinado pelo seu responsável legal, foi constatado que os itens objetivos, conteúdo e meta temporal eram preenchidos da mesma forma para todos os alunos, independente das necessidades e características evidenciadas por cada um deles. Esse planejamento enfatizava o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, tais como lateralidade e coordenação motora fina e uma proposta pedagógica voltada para a alfabetização (leitura e escrita). Durante o atendimento, as professoras de educação especial priorizavam o “apoio emocional e psicológico em detrimento do suporte pedagógico de que os alunos necessitam para frequentar o ensino comum”. Além disso, a pesquisadora constatou que as funções dessas profissionais pareciam ficar a cargo das decisões tomadas pela direção e coordenação da escola.

Em Mato Grosso do Sul, o estudo de Silva (2008) foi norteado pela busca de entendimento sobre as influências das ações de formação continuada oferecidas por uma secretaria municipal, direcionadas à aprendizagem profissional da docência de professoras de educação especial que atuavam em SRM. O autor constatou que as PEE participantes de sua pesquisa, na maioria, não tiveram contato com questões relacionadas à educação especial na formação inicial, e somente após o acesso como docente aos serviços da educação especial, que começaram a participar de cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal. O pesquisador constatou que eram esses momentos de formação continuada e a prática como professora em sala de recursos que eram responsáveis pelo desenvolvimento da docência em educação especial dessas professoras.

Ao analisar os dados arquivados no município de Pelotas, Rio Grande Do Sul, Chiesa (2009) constatou que as SRM eram localizadas em pólos (escolas) para atender as demandas de escolas próximas e havia uma SRM localizada em um centro especializado. Os atendimentos ocorriam nos três turnos, inclusive para alunos da educação de jovens e adultos (no período da noite). Os professores que atuavam no AEE eram formados por meio de programas do governo federal. Para o encaminhamento do aluno ao serviço, o professor da sala comum preenchia um questionário, pontuando o motivo pelo qual o aluno necessita de atendimento. O orientador educacional preenche uma ficha para acompanhar esse encaminhamento e enviava o processo para o órgão gestor de educação especial no município, solicitando avaliação do aluno. Ao realizar a avaliação, o órgão gestor encaminhava o aluno para o serviço. O resultado da avaliação era entregue na escola para o professor de educação especial, que realizaria a sua intervenção em SRM.

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica desenvolvida em SRM em uma escola pública de educação infantil localizada na cidade de Brasília, Silva (2009) evidenciou que as propostas de atividades lúdicas eram contempladas, mas havia uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Além disso, apesar do processo de intervenção priorizar métodos rotineiros com uso de lápis e papel, o enfoque era o aluno e o seu prazer na realização das atividades. No entanto, a pesquisadora ressaltou que para “a maioria das crianças atendidas, não havia planejamento a médio ou longo prazo”. Para algumas dessas, as atividades desenvolvidas eram uma “continuidade daquelas ofertadas na sala de aula comum”. A pesquisadora concluiu que essa “prática nem sempre era produtiva, e na maioria das vezes, tinha o intuito apenas de ocupação do tempo da criança”. Entretanto, no conjunto de todos os atendimentos realizados e observados, a pesquisadora afirma que os avanços foram notórios na aprendizagem das crianças.

Em relação ao espaço destinado à SRM, a pesquisadora pontuou que era muito pequeno e que “mais parecia uma sala para a professora do que para atender os alunos”. O atendimento era realizado em uma “mesa inapropriada para o tamanho de crianças da educação infantil”. A pesquisadora realçou que a professora de educação especial estava satisfeita com o espaço, sem se dar conta de que este deveria ser adequado para crianças da faixa etária com a qual atuava.

De forma geral, as pesquisas apresentadas acima foram conduzidas levando em consideração uma ou mais SR ou SRM, de uma ou mais escolas, sem abrangerem a totalidade da rede ou sistemas de ensino de que faziam parte. Quando abrangia a rede, focalizava em uma condição específica dos alunos ou em posicionamento de diferentes agentes educacionais sobre um determinado foco. O foco, em boa parte desses estudos, foi as ações de uma professora especializada e agentes educacionais específicos. Quando observadas intervenções junto ao PAEE, normalmente os estudos levaram em consideração um aluno, ou alunos com a mesma condição diagnosticada (por exemplo, com deficiência intelectual, surdez ou deficiência visual). Quanto aos instrumentos empregados na coleta de dados, verifica-se que foram utilizadas entrevistas, questionário, análise documental e observação.

Concorda-se com Baptista (2011) em que “não são muito numerosos os estudos que analisam especificidades das SRM⁶ no contexto brasileiro”. Para o autor, esse fato se justifica devido à “existência desses espaços se manterem durante algum tempo restrita a alguns contextos”, ou seja, em algumas realidades brasileiras.

Entretanto, em vista a atual política de aumento na distribuição de recursos e equipamentos para a composição das SRM, novas investigações contribuirão para levantar evidências de como as diretrizes para tal serviço têm sido traduzidas pelos sistemas de ensino e para cada uma de suas realidades escolares.

Acompanhando os dados do Programa de Implantação das SRM (PI-SRM) disponibilizados pelo governo federal⁷, constata-se que foram distribuídas para os sistemas de ensino, entre os anos de 2005 a 2011, 39.301 SRM e que a esfera administrativa municipal era a que mais vinha recebendo as SRM para suas unidades escolares. Outra informação importante a ser destacada é que os municípios têm sido a esfera administrativa responsável pela maior quantidade de matrículas de alunos que compõem o PAEE⁸, ao passo que, do total de matrículas do PAEE em salas comuns constatado em 2011, 6% foram provenientes da esfera privada, 32% da esfera estadual e 62% da esfera municipal, e será estes o público alvo que usufruirá do serviço das SRM.

⁶Vale destacar que em algumas realidades brasileiras, serviços e espaços similares ao objeto de estudo dessa pesquisa têm sido implementados com outros nomes.

⁷ Os dados cumulativos e que estão disponíveis em <http://painel.mec.gov.br/>, acessados em 30 de dez de 2012.

⁸O Público Alvo da Educação Especial, reconhecido atualmente pela atual Política de Inclusão brasileira são os que possuem deficiência (múltiplas, intelectual, surdocegueira, surdez, visual, física); transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Prieto (2010b), esses dados “reiteram o peso da responsabilidade dos municípios em constituir políticas de educação inclusiva para os alunos” PAEE, “somadas à consolidação de suas ações para a melhoria da qualidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino que estão sob sua administração” (p.70).

Garcia (2010) afirma que “discutir os processos educacionais vinculados a políticas municipais decorre da percepção de uma protagonização destas redes de ensino nos últimos anos”, e também diante da execução da política relacionada à educação inclusiva. A autora esclarece que a “municipalização da educação tem como um de seus marcos os movimentos sociais de redemocratização do país nos anos 1980” e considera que, junto a tais movimentos, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu os municípios como esfera pública politicamente autônoma, como um ente federativo.

Prieto (2009) explica que esse fato “colocou os municípios em condições de legislar sobre a educação”, condição esta considerada pela autora “como fundamental para que uma esfera pública assumisse para si um sistema de ensino”. A autora complementa “que apesar das interpretações legais, tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 - LDB/96 (BRASIL, 1996) não mencionam que os municípios possam propor planos de educação, embora não os proibam”.

Nesse direcionamento, Mendes (2011) pondera que, devido à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ter promovido a descentralização administrativa e de recursos financeiros aos municípios, “isso aparentemente daria uma maior autonomia para equacionar os problemas locais”. No entanto, mesmo diante deste “protagonismo municipal”, Prieto (2009) esclarece que “os municípios tendem a seguir as diretrizes da política pública da educação desenvolvida em âmbito federal, e conseqüentemente, acatam os princípios da inclusão propagados em suas leis e outros documentos orientadores”. Assim “os municípios, ao assumirem a organização da educação infantil e ensino fundamental, acabam se envolvendo também na tarefa de criação e manutenção da educação especial no sistema de ensino”.

Nessa perspectiva, Marins et al. (2009) consideram que há “desconhecimento da legislação da educação inclusiva no âmbito da escola e a falta de monitoramento das ações despendidas nos municípios”. Quanto aos referenciais legais da política nacional de educação inclusiva, Laplane (2006) confirmou, por meio de pesquisas, a sua garantia legal na área da educação especial, tendo em vista a perspectiva inclusiva, porém realçou as

“dificuldades presentes quando se referem à viabilidade de sua execução nas diferentes realidades brasileiras”. A autora pontuou que “as práticas estão intrinsecamente comprometidas com aspectos culturais e sociais que refletem diretamente na viabilidade da proposta política”. Em se tratando de um país com contextos distintos e complexos como o nosso, as diferenças políticas, sociais, culturais e econômicas certamente tendem a influenciar os resultados que se esperam da implantação de propostas políticas.

Portanto, ainda que a ampliação e distribuição dos equipamentos e recursos das SRM nas redes de ensino “apresentem um ganho em termos de apoio à educação inclusiva”, como pontua Garcia (2010) parece importante questionar “qual papel esse serviço vem exercendo na rede regular de ensino e como está relacionado à escolarização da educação básica”.

Assim, percebeu-se a existência de algumas lacunas a serem preenchidas no campo em que se inserem as pesquisas sobre as SRM, as quais contribuem para levantar o seguinte questionamento a respeito do serviço ofertado: Quais as interpretações e traduções realizadas por um sistema de ensino sobre as diretrizes para a execução do AEE em SRM, dada a sua totalidade?

A partir da problemática elencada, essa pesquisa buscou trazer contribuições no sentido de realçar a complexidade e tensões existentes na implantação e execução do AEE em SRM em um sistema municipal de ensino, levando-se em consideração a ótica das professoras de educação especial PEE que atuam na administração desse serviço junto a Secretaria Municipal de Educação, bem como aquelas que atuam diretamente nas próprias SRM. No que diz respeito às interpretações e traduções, focaliza-se nos três eixos norteadores dessa pesquisa, que se referem a: implantação e organização do AEE desenvolvido em SRM; a avaliação do PAEE que frequenta as SRM (quanto ao encaminhamento ao AEE, o planejamento e acompanhamento do seu desenvolvimento escolar), bem como a formação e atuação desses profissionais frente à execução desse serviço.

OBJETIVO

Sem entrar no mérito da validação do Programa de Implantação das SRM, reconheceu-se que a sua implantação pelos profissionais da educação é uma tarefa altamente complexa. Para isso, buscou-se compreender as intenções que foram consubstanciadas na oferta desse serviço.

Para tanto, tem-se como objetivo descrever e analisar como as diretrizes do Programa de Implantação das SRM tem sido traduzidas por um sistema municipal de ensino no interior paulista, a partir da organização e oferta do atendimento educacional especializado, sob três eixos vertentes: serviço, formação e avaliação.

Objetivos específicos

- a) Analisar como é organizado e desenvolvido o atendimento educacional especializado em SRM.
- b) Verificar como é o processo de avaliação dos alunos PAEE que frequentam o AEE no que diz respeito ao encaminhamento para as SRM, ao planejamento e ao acompanhamento da aprendizagem desses alunos;
- c) Caracterizar a formação dos professores que atuam nas SRM e como tem sido desenvolvida a continuidade desta formação pelo governo municipal e pelo governo federal.

Uma vez introduzidos os pressupostos da temática, o problema, as questões e objetivos da pesquisa, em síntese, apresenta-se a seguir a composição dos capítulos que a compõem.

No Capítulo 1, foram abordados os pressupostos teóricos que apóiam as reflexões desenvolvidas nesse estudo com um texto organizado em três partes: a) Marco conceitual da inclusão; b) Atendimento Educacional Especializado em SRM: aspectos legais e orientadores; e c) Eixos norteadores: serviço, formação e avaliação.

Orientado pela proposta de desenvolvimento de um processo formativo e investigativo, no Capítulo 2 foi apresentada a fundamentação metodológica e como esse processo foi organizado para coleta e análise de dados. Nesse capítulo, também foi

apresentado o universo da pesquisa, contemplando a caracterização do município e dos sujeitos envolvidos.

O Capítulo 3 está organizado tendo em vista a apresentação dos resultados e as análises obtidas em torno dos três eixos norteadores. Para isso, inicialmente, foram apresentadas as descrições de como as SRM foram organizadas para a oferta do AEE; como se deu a formação continuada das professoras de educação especial que atuam em SRM e a avaliação dos alunos que frequentavam as SRM, contemplando o processo de diagnóstico, planejamento e acompanhamento das intervenções desses alunos. Posteriormente, foram realizadas análises, e discutidas com base nos referenciais da área.

Por fim, na Conclusão, apresenta sinteticamente as principais apreensões realizadas a partir de cada eixo norteador e destaca os limites dessa pesquisa, indicando proposições para outros estudos.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esse capítulo foi elaborado no sentido de apresentar os pressupostos teóricos que apoiaram as reflexões desenvolvidas nesse estudo.

Marco conceitual da inclusão

O objetivo de introduzir e apresentar os conceitos e termos utilizados relacionados à inclusão tem como finalidade desvelar as concepções e atribuições que a envolvem, pois, como afirma Prieto (2006, p.10) “no contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos”. Assim, Mendes (2002) ressalta que “para quem não almeja mudança, esse termo equivale ao que já existe”. Porém, “para os que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional” e que:

[...] sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes. (MENDES, 2002, p. 70).

Vale ressaltar que a inclusão do PAEE não se resume à matrícula no ensino regular. Assim como enfatiza Prieto (2006) também não consiste apenas na “permanência desse aluno junto aos demais, muito menos na oferta ou negação dos serviços de apoio de que os alunos possam necessitar durante a sua escolarização”. Ao contrário disso, a autora explica que “implica uma reorganização do sistema educacional, acarretando numa revisão e entendimento de antigas concepções”.

Nas políticas públicas, a concepção e o entendimento sobre a educação especial também foi ganhando novos ares. De acordo com o Ministério Público⁹ (BRASIL, 2004), na Constituição anterior à de 1988, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à “educação em geral”. Essas pessoas, independentemente do tipo

⁹A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 127, define o Ministério Público como instituição permanente, essencial à função jurisdicional da justiça e que tem entre suas atribuições a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Quando o Ministério Público age na defesa de direitos sociais, como aqueles relativos à saúde, à educação, os direitos das crianças e dos adolescentes, das pessoas portadoras de deficiência, poderá agir extrajudicialmente ou perante o Judiciário. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=2964> Acesso em 23 de out de 2012

de deficiência, eram consideradas titulares do direito à educação especial, sendo esta compreendida apenas no campo da assistência.

Conforme aponta Prieto (2006) o que ficou de herança desse modelo ou sistema, tendo em vista a forma como foi concebido e implantado, “foi a permanência dessas pessoas em instituições especializadas e/ou classes especiais, pelo tempo em que estiveram vinculadas a algum atendimento, seja assistencialista ou educacional”.

No que diz respeito as classes especiais, Glat et. al. (2007) explica que essas se encontrassem dentro do sistema regular de ensino, “eram espaços de segregação”, pois “os alunos que não se enquadravam nas normas da sala comum continuavam permanecendo nesses espaços”. Esses alunos estavam, indiretamente, dentro do sistema de ensino regular, porém não faziam parte com equidade de oportunidades desse sistema. Dessa forma, Glat et. al. (2007) ao analisarem esse processo, concluíram que:

[...] apesar da mudança do caráter assistencialista para o educacional, a educação especial se manteve funcionando como um serviço especializado paralelo ao ensino comum, com currículo, metodologias, professores e organização própria (p. 21).

Por outro lado, se torna importante destacar que a educação especial como ciência se constitui como aponta Glat et. al. (2007):

[...] um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências [...] matriculados no ensino regular (p.18).

No entanto, o papel da educação especial vem passando por um processo de ressignificação diante das políticas públicas educacionais (GLAT et. al. 2007). Nessa nova concepção, ela vem “abrangendo serviços e profissionais, apoiando os processos escolares de alunos que necessitam de propostas diferenciadas para o acesso e entendimento do currículo comum”. Assim, constitui-se, de acordo com GLAT et. al. (2007), em um “sistema de suporte permanente, necessário e efetivo à escola”, tendo em vista a sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos PAEE.

Nos documentos do governo federal de 2001, a educação especial era concebida como uma modalidade de educação escolar, e era entendida como uma proposta

pedagógica que assegurava recursos e serviços educacionais especiais (BRASIL, 2001). Em 2008, passa a ser compreendida como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e realiza o AEE, disponibiliza recursos e serviços, e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2008d).

A redefinição da educação especial ao longo desse período seja como modalidade educacional ou de ensino, para Garcia (2004), parece ser o “argumento crucial para que a política pública de educação especial seja divulgada como inclusiva em todos os seus desdobramentos”. No entanto, Garcia e Michels (2011) analisando essa política consideram que as mudanças ocorridas nesse período em relação à concepção de educação especial acarretaram no abandono da proposta pedagógica, passando a ser centrada na disponibilização de recursos e serviços.

Antes de abordar a definição de educação inclusiva, acredita-se na importância de se retomar as concepções de integração e inclusão escolar, apresentadas na literatura.

A ideia de que a pessoa com deficiência pode se integrar na sociedade para Glat et. al. (2007) foi a “matriz política, filosófica e científica da educação especial”. Dessa forma, a integração, previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em salas comuns, assegurada por meio de um contínuo de serviços, como apoio a essa escolarização. Entretanto, eles apenas fossem integrados à sala comum “na medida em que demonstrassem condições para acompanhar” os demais alunos dessa sala, o que, de acordo com Prieto (2006), poderia garantir ao aluno com deficiência seus direitos e, dentre esses direitos, no que diz respeito a:

[...] estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social) (p.6).

Para Glat et. al. (2007), o modelo de integração, por sua vez, foi amplamente criticado, por exigir uma “preparação” prévia dos alunos com deficiências para a sua adaptação ao ensino regular porque, para as escolas regulares:

[...] caberia apenas educar aqueles com condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação com as

necessidades individuais. Consequentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares (p.22).

No entanto, Mendes (2006) esclarece que esse modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na sala comum seguido de um contínuo de serviços nunca chegou, de fato, a ser implantado no período da “integração escolar” na realidade brasileira. A história mostra que não foi garantido a esse público, condições efetivas para o ingresso e permanência nas salas comuns, assim como condições para que o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, afetivo e funcional fosse desenvolvido.

Considerou-se importante apontar algumas contradições na interpretação das políticas públicas para a implantação desse modelo. Para o Ministério Público (BRASIL, 2004), a Lei 7.853/89, o Decreto 3.298/99 e outras “normas infraconstitucionais e infralegais refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal de 1988 e da Convenção da Guatemala”. Nesse documento, constam as seguintes explicações:

Os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra, (BRASIL, 2004 p. 21)

Portanto, para Prieto (2006), em oposição ao referido modelo, a “proposta de inclusão escolar emergia com o objetivo de tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. A autora ainda acrescenta as seguintes explicações:

Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (p.8).

No entanto, Prieto (2006) destaca que “sem respaldo teórico, esse termo tem sido o discurso recorrente de muitos profissionais da educação, uma expressão empregada com sentido restrito”, ou seja, como se significasse apenas a matrícula do aluno PAEE em sala comum. Para a autora (2001), “a inclusão escolar é compreendida como educação de qualidade para todos, e não somente como acesso de alunos com NEE à rede regular de ensino”.

Por outro lado, a comunidade científica tem empregado significados diferentes a esse termo em suas produções. Assim, a inclusão escolar para Bueno (2008) se refere a uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola. Enquanto que educação inclusiva, para o mesmo autor, se refere a um “objetivo político a ser alcançado (p. 49)”.

Para Gonçalves e Jesus (2009) “inclusão escolar” é um termo que “abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/ por meio da escola”.

De acordo com Prieto (2006), as considerações a respeito do termo “contribuem para melhor contornar os pressupostos que embasam a inclusão escolar”. A autora defende que “esta deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas, para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos com NEE”, barreiras estas que “sempre existirão, porque haverá novos ingressantes, e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes (p.9)”.

Kassar (2011) explica que, no mesmo período em que se “consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva”.

Nesse processo, as políticas públicas de educação direcionam seus dispositivos à garantia de acesso e permanência dos alunos PAEE, e incorporam em seu aparato legislativo e discursivo o termo “educação inclusiva”.

De acordo com o Ministério Público (BRASIL, 2004), “a educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino fundamental”, e afirma:

[...] já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade (BRASIL, 2004, p. 11).

Para Prieto (2006), a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”. A autora explica que a educação inclusiva:

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (p.8).

Glat et. al. (2007) ressaltam que educação inclusiva “significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos” e defende que, tendo em vista “os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados”, possam ser “substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”.

A educação inclusiva pressupõe, de acordo com Ainscow (2004 apud GLAT et. al. 2007), “três elementos básicos: a presença, a participação e a construção do conhecimento dos alunos”. Para tanto, ele explica que a “presença na escola busca superar o isolamento do ambiente privado, inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem”. Todavia, entende-se que a “participação dependerá do oferecimento de condições necessárias para que o aluno possa interagir plenamente nas atividades escolares”. O autor destaca a “importância do desenvolvimento e construção de conhecimentos, sem o qual pouco adiantam os outros dois aspectos anteriores” (presença e participação).

Porém, acredita-se na importância de se tomar certo cuidado com a disseminação desses conceitos. Prieto (2010) alerta que a “noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença”. Para a autora, “essa ideia é capciosa”, pois com:

[...] esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade (p. 31).

Por outro lado, de acordo com a percepção de Glat et. al. (2007), houve uma evolução desde a proposta política de integração:

[...] o debate atual sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de integração (p. 23).

Para Glat et. al. (2007), a “proposta de educação inclusiva implica, num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, que envolvem a gestão de cada unidade educativa”, bem como o “sistema educacional” como um todo, e destaca:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (p. 6).

Quanto à política de educação inclusiva, Glat et. al. (2007) enfatizam que esta diz “respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país”, tendo em vista os seguintes preceitos:

[...] a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (p. 16).

Para Garcia (2010), a educação inclusiva vincula-se a ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com “ênfase nos serviços educacionais especializados” aos alunos PAEE. A autora utiliza a concepção de “inclusão educacional” relacionando a ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD). Afirma, ainda, esta política está “fortemente centrada na perspectiva da diversidade cultural, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais”. Vale destacar que, atualmente, as duas Secretarias fazem parte de um único órgão no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Na literatura, também foi mencionado o termo “inclusão total” (MENDES, 2006). A autora explica o significado desse termo e o que o diferencia de educação inclusiva:

[...] inclusão total, que advoga a colocação de todos os alunos, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados, tais como salas de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais (p. 394).

Se por um lado parece importante apresentar as concepções atribuídas aos termos “educação especial, integração, inclusão escolar e educação inclusiva”, por outro, pode ser pertinente identificar e apresentar os termos utilizados para o público que vêm sendo mencionados nessas concepções.

Garcia (2006), ao analisar as Diretrizes de educação especial de 2001, percebeu que a concepção de “necessidades especiais” foi usada “ora como conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência”.

O termo "deficiência" foi contemplado no Decreto n. 3.956¹⁰ (BRASIL, 2001) e significa:

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Art. 1).

Glat et. al. (2007) explicam que “o conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade especial educacional, mas não obrigatoriamente”. A autora também apresenta diferenciações entre “necessidades especiais educacionais” e “necessidades especiais”. Para a autora:

¹⁰Esse decreto tem valor de uma lei ordinária, ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos (BRASIL, 2004).

[...] o conceito de necessidades especiais educacionais por sua vez está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara, ou seja, é a “demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida [...] necessidades especiais correspondem às demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade de que a escola faz parte. Já as necessidades especiais educacionais são as demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (p. 25).

Para Glat et. al. (2007), essa compreensão “não significa negar que existam condições orgânicas que tornem o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender”. O aspecto que a autora defende é que uma NEE “não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim, um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar (p. 28)”. Portanto, as autoras afirmam que as “NEE foram construídas socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, consequências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo”.

Levando em consideração “a implantação de políticas, visando à garantia do acesso e a permanência” dos alunos PAEE, Prieto (2001) “considera que NEE não se resume somente às deficiências, e tampouco que todos os que possuem deficiência as apresentem”.

Para Garcia (2006), o emprego do conceito de NEE, na legislação em 2001, teria por finalidade “retirar o foco dos diagnósticos de deficiência e colocá-lo sobre as necessidades de aprendizagem”. Porém, a partir de 2008, os documentos publicados pelo governo, de acordo com Prieto (2010b), “registram críticas em relação ao uso da expressão NEE para denominar seu público alvo”. Os mesmos documentos adotam “três categorias para designar o público alvo de sua política: Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação”.

Entende-se que, o “planejamento e a implantação de políticas educacionais, requerem domínio conceitual” os termos: educação especial, inclusão escolar, educação inclusiva, assim como as definições e compreensões quanto ao seu público alvo. Dessa forma, tendo como base o que Prieto (2006) realça as “imagens” da educação inclusiva e

da educação especial, bem como a sua população elegível, ainda suscitam esclarecimento conceitual, entende-se que o AEE destinado a essa população, “bem como os seus tipos de recursos, equipamentos, serviços, ambientes e profissionais também necessitam de ser problematizados”, investigados e discutidos nas pesquisas.

Frente às definições conceituais, sem entrar no mérito de suas defesas ou até mesmo defender um conceito em detrimento do outro, optou-se nesse trabalho, pelo conceito educação inclusiva, por ser esse o termo utilizado na política promotora do PI-SRM.

No plano teórico e conceitual, concebe-se a política da educação inclusiva, como parte da política educacional apesar de que parte de suas proposições está ligada à assistência desse mesmo público, e que, portanto, estão integradas às políticas sociais.

Nesse estudo o público alvo da educação especial foi compreendido por aqueles que a referida PNE-EI reconhece. No entanto, constata-se que a opção pelo termo PAEE não descarta a necessidade de questionar se todos os alunos sob esse rótulo apresentam, NEE e, ainda, se são apenas essas categorias de PAEE definidas pela atual política nacional (dentro do rol dos educandos que apresentam a necessidades de apoios a sua escolarização), são os únicos que merecem a atenção da atual política, e conseqüentemente, têm o direito aos serviços e recursos instituídos por ela.

A educação especial vem sendo interpretada e reinterpretada, e assim, como pontua Kassar (2011), tem “ganhado contorno de política pública a partir de embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais”. A autora evidencia que suas concepções também têm sido afetadas, muitas vezes, “por determinações originariamente externas ao país”.

Mainarde (2009) pontua que há “influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais”. De acordo com o autor, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (HALPIN & TROYNA, apud BALL 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções”

oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante, uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (p. 52).

Entretanto, cumpre ressaltar que tais influências internacionais, segundo o autor, são sempre re-contextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação e vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Assim, ainda que a globalização promova a migração de políticas, esse processo não foi uma mera transposição e transferência, pois as políticas são re-contextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

O que se pode concluir em relação às possíveis apropriações em âmbito local a partir de recomendações internacionais, de acordo com Prieto (2010), foi de que:

[...] ao não serem explicitadas as fontes de inspiração das políticas de educação, ou seja, as decisões e rumos das ações internas em detrimento de uma lógica externa ficam a impressão de maior autonomia entre os ditames das agências multilaterais na definição de políticas locais (p. 28).

Outra leitura dessa relação, ou seja, do contexto global (internacional) com o local (nacional), feita por Prieto (2010) mostra a dinamicidade de influências de ambos os lados:

[...] a detecção de movimentos mais dinâmicos, admitindo-se inclusive que, no plano dos governos locais, pode haver adesão aos valores e às propostas difundindo em documentos internacionais, mas também é fato que por termos representantes do próprio governo ou da sociedade civil nos organismos multilaterais, particularmente no Banco Mundial, encontramos nessas instâncias impregnações de ideias referendadas por esses agentes (p. 29).

Para Prieto (2010), essa articulação, ou influência, não é linear, tendo em vista que ambas as instâncias (global e local) se “interpenetram e se contaminam, ainda que em condições desiguais,” pois se deve ter em mente a “expressiva imposição disfarçada

nessas relações pelo poder de coerção financeira dos organismos internacionais nas esferas de governo locais” (p. 29).

Esse contexto configura-se um campo complexo e de muita discussão, necessitando um olhar mais aprofundando. Contudo, torna-se importante introduzir estes aspectos nesse texto, tendo em vista a importância de sua existência e influência quando se pretende adentrar em discussões a respeito de políticas públicas nacionais específicas, e mais ainda, na articulação dessas políticas entre esferas governamentais: federal e municipal.

Em meio ao que será destacado a seguir, considera-se importante se anteceder e ressaltar o lócus ou ponto de nossa discussão, entendendo ainda:

[...] que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa e de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais (PRIETO, 2010b p. 77).

Nesse sentido, tem-se como ponto de partida o processo de redemocratização do país a partir da Constituição de 1988 e a municipalização da educação, com vista a atrelar tais processos à universalização da educação e ao desenvolvimento da educação do PAEE.

Garcia (2009) explica que a “municipalização da educação tem como demarcação os movimentos sociais de redemocratização que ocorriam no país na década de 80”, período no qual “foram valorizadas a participação popular, as deliberações locais e a possibilidade de autonomia frente a um passado/presente de decisões centralizadas e autoritárias”.

Junto a esses movimentos, a Constituição Federal de 1988 foi instituída e definiu os municípios como ente federativo, como esfera pública politicamente autônoma em um período caracterizado de acordo com Kassir (2011b) “por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação”. Nesse período, de acordo com Mendes (2009), iniciou-se uma “onda de reformas empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a equidade, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à qualidade do ensino”.

Garcia (2010) realça que os processos de descentralização da gestão educacional e o fenômeno da municipalização presentes na política educacional brasileira [...] “vêm impactando também as políticas de inclusão”. E acrescenta:

Os municípios têm sido interpelados a assumir a educação infantil e o ensino fundamental e, junto com eles, criar ou manter uma estrutura referente à educação especial ou, em alguns casos, criar serviços identificados como promotores de uma educação escolar inclusiva (PRIETO et. al. 2004, GARCIA, 2004, MENDES, 2006). A chamada perspectiva inclusiva vem confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades (p.15).

Nesse direcionamento, Prieto (2006) explica que a política educacional brasileira “tem deslocado progressivamente aos municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica” destinado ao acesso e permanência dos alunos PAEE, ou seja, o “Ministério da Educação vem defendendo que o atendimento desses alunos deve ser assumido pelas prefeituras”. Portanto, espera-se que os governos municipais invistam em seus sistema/rede de ensino, organizando recursos humanos e educacionais “especiais” que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de toda a demanda escolar, fato este que tem provocado diferentes impactos no atendimento dos alunos PAEE e formas distintas de AEE (PRIETO, 2001).

Assim, enquanto em algumas localidades municipais “ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, outras estão apenas garantindo a matrícula” do PAEE em sua rede de ensino e “há ainda as que desativaram alguns serviços prestados, como por exemplo, o transporte adaptado”.

Apesar da descentralização administrativa e financeira proporcionada a partir da instituição da Constituição Federal de 1988, e que aparentemente daria aos municípios maior autonomia (MENDES, 2011), a tendência de estados e municípios brasileiros tem sido “acatar os princípios da educação inclusiva propagados em leis e outros referenciais do MEC, e implantar serviços de AEE complementares e suplementares ao ensino comum” (PRIETO, 2009). No entanto, dada a diversidade de contextos, cada realidade brasileira tem traduzido tais princípios e diretrizes da política pública de educação federal a partir de suas histórias, condições e entendimentos.

Garcia (2009) explica que, “apesar dos municípios terem legitimidade para estabelecer sistemas de ensino próprios”, nem a Constituição Federal de 1988, nem a LDB/96 “mencionam que os municípios possam propor plano de educação, embora também não proibam”. Portanto, na visão da autora, os municípios, ao assumirem os níveis de ensino destacados anteriormente, acabam “adotando as diretrizes e princípios já previstos nos planos nacionais”.

Prieto e Sousa (2006) reconhecem que as “políticas públicas de acesso e qualidade do processo educacional avançam com a perspectiva da educação inclusiva”. Contudo, as autoras realçam que, tanto no “plano teórico como nas práticas educacionais, ainda se evidenciam vicissitudes e controvérsias”, e esse resultado talvez seja decorrente de “indefinições presentes no próprio campo da educação especial”.

Para Garcia e Michels (2011), as “proposições” quanto à educação inclusiva se mostraram “ambíguas”, levando em consideração o processo educacional inclusivo e desenvolvimento da reforma políticas educacionais na década de 90. “Por um lado, o governo federal traçou as políticas de integração, e por outro, delegou aos estados, municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam essa política”.

Ao longo dos anos 2000, junto à promoção da educação inclusiva, a política destinada ao PAEE ganhou novos contornos mediante a instituição de programas, entre eles o PI-SRM, objeto de estudo dessa pesquisa. Para Garcia e Michels (2011) o conjunto desses Programas¹¹ contribuíram para a expansão dos fundamentos inclusivos da política de educação especial. No entanto, percebeu-se que novamente foram delegados aos municípios que seja assegurado a proposições da política nacional.

Assim como evidencia Marins (2009), muitos desafios foram constatados na implantação de programas de abrangência nacional, dadas as especificidades das distintas realidades envolvidas. Diante dos pressupostos trazidos, entende-se como apontam Prieto e Sousa (2006) que uma das alternativas que podem trazer contribuições para a melhoria da qualidade no processo educacional dos alunos PAEE foi a realização de estudos que analisem e avaliem as políticas públicas de AEE. Portanto, a análise de como o PI-SRM vem sendo estruturado no âmbito municipal a partir de políticas locais poderá colaborar trazendo esclarecimento “as muitas questões em aberto a respeito das políticas públicas de atendimento” escolar ao PAEE (PRIETO, 2009).

¹¹Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa Incluir e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Atendimento Educacional Especializado em SRM: aspectos legais e orientadores

Nesta seção buscou-se compreender as disposições legais diante do ordenamento político da educação, com base na análise das medidas regulamentadoras, ou seja, a legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 - LDB/96- (BRASIL, 1996) e à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com Saviani (2008), essa “legislação complementar se expressa por meio de mecanismos legais formalmente denominados de leis e decretos”. O autor pontua:

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, **ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição**, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2008, p.2, grifo nosso).

No que diz respeito à escolarização formal¹², a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a “educação é um direito de todos” (Cap. III, seção I, Art. 205), e sobre a “garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I) e que o “AEE aos portadores de deficiência será garantido preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III).

Vale frisar que de acordo com o Ministério Público (BRASIL, 2004), a partir da leitura e da interpretação dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, admite-se que “o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos/ instituições”. Essa compreensão se deve ao fato desse serviço “ser reconhecido como um complemento, e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular”.

¹²Além desse direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a referida lei também contempla dispositivos referentes à prevenção, acessibilidade, cuidados e saúde, discriminação, trabalho, integração social, trabalho e assistência social às pessoas com deficiência.

Na LDB/96, Título V - Capítulo V, destinado à educação especial, tendo em vista os Princípios e Fins da Educação Nacional (Título I) disposto nessa Lei, estabeleceu-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 3º inciso I) e o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais” (Art. 4º inciso II) [...] “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (§2º Art. 58 Capítulo V).

De acordo com o Ministério Público (BRASIL, 2004), o entendimento equivocado do que preconiza essa lei “tem levado à conclusão de que era possível a substituição do ensino regular pelo especial”. Nesse documento, consta que:

A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma com que não haja contradições dentro da própria lei (BRASIL, 2004, p. 9).

Outro esclarecimento feito pelo Ministério Público (BRASIL, 2004) diante de “interpretações errôneas” desse dispositivo foi quanto à utilização dos termos “educação especial” e “atendimento educacional especializado” como sinônimo. Assim:

Outra situação da LDB/96 que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a atendimento educacional especializado, mas à Educação Especial. Esses **termos, atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal, não são sinônimos**. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo Do Direito à Ordem Econômica e Social (BRASIL, 2004, p. 10, grifo nosso).

O Ministério Público (BRASIL, 2004) defende que o AEE se constitui em uma forma de “garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades dos alunos com deficiência”. A partir do seu pronunciamento em 2004 foram destacados como conteúdo deste atendimento:

[...] língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2004 p. 11).

Além do que assegura a legislação acima destacada e as definições realizadas pelo Ministério Público em 2004, outros documentos de caráter legal e norteadores (lei, portaria, resolução, parecer, nota técnica, edital, anexos, ofício, parâmetros, diretrizes, manual) trouxeram novas informações a respeito do AEE em SRM.

Entre as metas e propostas destinadas ao PAEE e contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007) “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹³”, executado por meio do Plano de Ação Articulada (PAR) lançado em 2007, estavam a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a formação dos professores. Para reforçar essas metas, a PNEE-EI começa a ser organizada em 2007 e foi instituída em 2008.

Nesse mesmo período, o PI-SRM foi criado, a partir da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Na sequência, o Edital n. 01 de 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) foi lançado com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino (municipais e estaduais) na organização e oferta do AEE, por meio da implantação de SRM nas escolas de educação básica da rede pública, “visando a fortalecer o processo de inclusão nas salas comuns do ensino regular”.

Por meio do Edital do PI-SMRs (BRASIL, 2007) foram selecionados projetos de rede pública de ensino (estaduais e municipais) para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de SRM do Tipo I e/ou Tipo II (quadro 1), reconhecendo “o AEE era indispensável para igualar as oportunidades de acesso ao currículo” ao PAEE.

¹³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, se propõem a oferecer apoio técnico e financeiro do governo federal aos estados e municípios brasileiros, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Quadro 1 – Mobiliário e Recursos Materiais previstos pelo PI-SRM

TIPO I	TIPO II
Constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, <i>scanner</i> , impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, <i>software</i> para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.	Constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, <i>software</i> para produção de desenhos gráficos e táteis.

Fonte: Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007

Nesse edital, esclarece-se que os planos estabelecidos nos projetos foram avaliados quanto à proposta pedagógica e de infraestrutura para o recebimento dos equipamentos e materiais. Para isso, o “plano de ação pedagógica” deveria contemplar a “descrição da estrutura do ambiente em que seriam implantadas as SRM” em termos de organização e metodologia, contemplando a realização do AEE integrado à educação básica a partir das descrições dos seguintes aspectos: apresentação, justificativa, objetivos, metodologia e avaliação.

Realça-se que o governo federal em anos anteriores (2005 e 2006) contemplou as redes de ensino públicas com equipamentos e materiais para a composição das SRM, portanto, as escolas que já haviam sido contempladas, não poderiam pleitear os equipamentos mencionados nesse documento (BRASIL, 2007). Para a seleção e avaliação dos “planos de ação”, ficou estabelecido que a Comissão de Seleção e Avaliação levaria em consideração os seguintes aspectos:

- a) compreensão do atendimento educacional especializado não substitutivo à escolarização e complementar à formação integral dos alunos;
- b) definição de metafísica (número de escolas contempladas e de alunos beneficiados);
- c) qualidade técnica e pedagógica do projeto;
- d) coerência entre objetivos e metodologia;

e) capacidade de contrapartida da Secretaria de Educação do Estado, município e/ou Distrito Federal, e instituições federais de educação básica, para os seguintes compromissos:

- e.1) disponibilização do espaço físico e dos profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado;
- e.2) instalação e a garantia de funcionamento da Internet e dos equipamentos;
- e.3) acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- e.4) formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos da sala de recursos multifuncionais;
- e.5) conservação e manutenção dos bens disponibilizados.

Em 2008, por meio da PNEE-EI (BRASIL, 2008), o público alvo da educação especial foi então definido e separado em três grupos: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A PNEE-EI traçou como objetivo a ser cumprido o acesso, a participação e a aprendizagem desse público nas escolas regulares, sendo também garantida a eles, entre outros aspectos, a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, e a oferta do AEE”.

A PNEE-EI entende a “educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza recursos e serviços [...] no ensino regular”.

Quanto ao AEE, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) estabeleceu como função, atividades, finalidade e avaliação os seguintes elementos:

- Função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
- Atividades: devem se diferenciar das atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Assim, as atividades se configuram na disponibilização de programas de

enriquecimento curricular, no ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e tecnologia assistiva. Essas atividades devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum.

- Avaliação: foi previsto o uso de instrumentos que possibilitem o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados.
- Finalidade: atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, considerando a autonomia e independência na escola e fora dela.

Para a educação infantil, que compreende crianças de zero a cinco anos, o AEE, de acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008), deve se constituir em “serviços de estimulação precoce, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social”.

Para a atuação no AEE, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) determina que os profissionais devam ter:

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

Algumas destas proposituras foram regulamentadas pela Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, e pelo Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o AEE. Esse último documento foi revogado pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) o qual incorporou alguns dos dispositivos do Decreto n. 6571 de 2008 (Brasil, 2008).

A fim de trazer à tona as proposições atualmente em vigência¹⁴, a seguir serão destacados o que determina a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) diante do objeto em estudo.

A Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) reitera as definições estabelecidas em outros dispositivos¹⁵ e acrescentando especificidades às definições sobre o PAEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Art. 4º).

No Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) foi definido o lócus em que deve ser realizado o AEE. “prioritariamente, este atendimento deve ser ofertado¹⁶ em SRM, localizadas na própria escola, ou em outra escola de ensino regular”. No mesmo artigo, foi definido que o AEE deve ser oferecido no “turno inverso da escolarização do aluno” PAEE.

Ficou instituído que a “elaboração e a execução do plano de AEE são dos professores que atuam nas SRM”, em articulação com os demais professores do ensino regular (Art. 9º Resolução n. 4 de 2009 - BRASIL, 2009). Para tanto, foi prevista também a participação das famílias e a possibilidade de “interface com outros setores” tais como saúde e assistência social.

¹⁴É importante ressaltar que existem outros documentos que antecederam aos que são destacados nessa pesquisa. No entanto, optamos por apresentar as disposições dos documentos que estão atualmente em vigência.

¹⁵ PNEE-EI (Brasil, 2008) e no Decreto n. 6571 de 2008 (Brasil, 2008).

¹⁶O Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) também assegura que o AEE pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

Nesta Resolução (BRASIL, 2009), foi definido que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização as seguintes especificidades:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Art. 10).

Para a atuação no AEE, de acordo com a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009), “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (Art. 12). No mesmo decreto, também foram estabelecidas as atribuições para o profissional que atua no AEE:

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 (Art. 13).

No Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), “os serviços de apoio especializado” devem ser reconhecidos como AEE, “o qual deve ser voltado a eliminar as

barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos alunos PAEE (Art. 2º), e compreendido a partir do dispositivo do § 1º como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. A prestação desse serviço deve ser “complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (inciso I); ou “suplementar à formação de alunos com altas habilidades/ superdotação” (inciso II).

Para tanto, foi determinado no Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) de que forma o AEE deve ser desenvolvido:

[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos alunos, atenderem às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (§ 2º).

No mesmo documento foram contemplados os objetivos do AEE (BRASIL, 2011) da seguinte forma:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos; 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 (Art. 3º).

Por meio do Art. 4º (BRASIL, 2011), foi prescrita a dupla matrícula, nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), com a finalidade de estimular o acesso dos alunos PAEE no AEE.

O apoio técnico e financeiro foi assegurado por este decreto (BRASIL, 2011) contemplando as seguintes ações:

I - aprimoramento do AEE já ofertado; II - implantação de SRM; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para alunos cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração,

produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (§ 2º).

O § 3º desse decreto (BRASIL, 2011) define que as SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

A Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010) orienta quanto à institucionalização da oferta do AEE em SRM, implantada nas escolas regulares. No referido documento, foi definido que “compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial”, e que diante a sua implantação, compete à escola as seguintes atribuições:

- a) Contemplar, no projeto político pedagógico (PPP) da escola, a oferta do AEE, com professor especializado, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de acompanhamento de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizadas na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de

acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Em relação às atribuições do professor que atua no AEE, ficam a estes conferidas as seguintes funções, de acordo com a Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010):

- a) Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas de cada aluno; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- b) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- c) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- d) Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- e) Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

- f) 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.

Nesta mesma Nota Técnica (BRASIL, 2010) foram contempladas orientações quanto aos elementos que devem ser inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola, esclarecendo e informando especificidades que precisam ser incluídas neste documento, tais como: informações institucionais da escola e da comunidade onde a escola se insere; descrição do PAEE; fundamentação legal, político e pedagógica, tendo como referências os pressupostos da política de educação inclusiva; quantidade e especificidade do corpo docente e gestores; quantidade e especificidade da matrícula; organização da prática pedagógica; infra estrutura da escola contemplando os espaços em que será desenvolvido o AEE e suas condições de acessibilidade.

Com base nesta série de regulamentações e orientações, o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010e) foi organizado. Este manual foi elaborado contemplando legislação já apresentada anteriormente e serão destacados a seguir apenas alguns aspectos ainda não contemplados.

Neste Manual (BRASIL, 2010e), foram esclarecidos os critérios para a implantação das SRM, sendo responsabilidade dos gestores das secretarias municipais e estaduais definirem como se dará a implantação das SRM nas escolas, como será planejado e ofertado o desenvolvimento do AEE em SRM, bem como indicar qual escola será contemplada, com os equipamentos e recursos das SRM, atendendo aos seguintes critérios:

- a. a secretaria de educação à qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

- b. A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- c. A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- d. A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- e. A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

A adesão ao PI-SRM foi feita a partir da realização do cadastro da Secretaria de Educação (municipal ou estadual) no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Nesse sistema foram indicadas as escolas, os espaços físicos e o professor que atuará no ambiente das SRM. No ato da solicitação das SRM, as Secretarias de Educação assumem, por meio do SIGETEC, o compromisso com os objetivos do PI-SRM. Dessa forma, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das SRM pelo Programa, as secretarias de educação devem:

- a) Informar às escolas sobre sua indicação;
- b) Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- c) Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- d) Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- e) Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- f) Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- g) Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- h) Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

O conjunto de documentos analisados contribui para identificar de que forma e quais aspectos o PI-SRM estão contemplando para a sua instituição nas realidades brasileiras. Além disso, percebeu-se que foram realçadas as disposições sobre a contrapartida das redes e sistemas de ensino. Ainda que fique ao encargo das Secretarias de Educação a implantação e administração das SRM na rede/sistema de ensino, por outro lado, constatou-se que foi necessário contemplar dispositivos que orientem os gestores das

esferas administrativas a flexibilizar a execução das ações propostas no PI-SRM, dadas as necessidades diferenciadas de cada realidade.

No que diz respeito à organização dos espaços, foi preciso um maior esclarecimento das funções previstas para cada equipamento e recursos previstos na distribuição das SRM, pois mesmo que esteja ocorrendo uma formação para os profissionais que vêm atuando nesses espaços, foi preciso pensar que, em algumas realidades brasileiras, há a rotatividade anual de profissionais que ora estão em SRM, ora estão em sala comum. Quanto à avaliação para o planejamento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas SRM e destas junto aos demais processos educativos dos alunos PAEE, não foram incluídas orientações que possam servir de base para a composição de instrumentos, estratégias, critérios e métodos avaliativos.

Percebeu-se, assim que os documentos analisados não abrangem especificidades quanto à formação continuada, disposições estas que certamente contribuirão para que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade pela continuidade da formação em serviço dos professores que atuam com os alunos PAEE, seja os professores de educação especial, quanto os professores da sala comum e gestores.

Eixos norteadores da pesquisa: serviço, formação e avaliação

Eixo 1: Serviço

A denominação Sala de Recursos (SR) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) têm sido mencionadas na literatura, muitas vezes, como sinônimos. Fato este comum encontrar em um mesmo estudo o espaço onde se realiza o AEE, ora reconhecido como SR, ora como SRM. Outro aspecto identificado nessas leituras foi que o termo multifuncional tem sido interpretado distintamente.

Percebe-se que o termo “multifuncional” foi um adjetivo atribuído, muitas vezes, ao profissional que atua em SRM, mesmo que isso venha ocorrendo de forma tácita. Essa visão confere ao profissional que vai atuar em SRM a função de atuar no atendimento de todos os alunos PAEE, pois na prática, espera-se que esse profissional articule todas as ações para o desenvolvimento da educação inclusiva na escola.

Há casos em que a interpretação de multifuncional se remete ao próprio espaço e equipamentos disponibilizados para o desenvolvimento do AEE, compreendendo, assim, que nesse espaço haverá recursos materiais e equipamentos diversificados para o atendimento da diversidade dos alunos PAEE, e que para isso, se supõe a necessidade de diferentes profissionais, para desenvolver essa atuação.

Corrêa (2012) destaca que a “a proposição de uma política de AEE em SRM de natureza multifuncional parece ter sido uma estratégia bastante conveniente por parte do MEC”. A autora aponta que se buscou “atender à crescente demanda” do PAEE matriculados no ensino regular, padronizando como lócus para o desenvolvimento do AEE, as SRM. Para a autora, as SRM representam:

[...] uma forma de regulação do Estado na gestão das políticas educacionais, no sentido de padronizar o AEE, bem como a busca de universalizar a oferta do atendimento educacional especializado por meio dessas salas, gerando movimentos no capital tais como a terceirização de serviços, a produção e circulação de mercadorias, com investimento de recursos para a aquisição de materiais em larga escala que compõem os kits das Salas de Recursos Multifuncionais (p.87).

De acordo com o dicionário¹⁷, o termo “funcional” corresponde a um adjetivo de algo que tem a finalidade de uma determinada função, enquanto multifuncional corresponde a algo que realiza sozinho várias funções, sendo este último termo, de acordo com o dicionário ligado a equipamentos.

O documento “Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2006), distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) aos sistemas de ensino visando orientar a organização de SRM no ambiente educativo, foram feitas as seguintes prescrições de como esse espaço deve ser entendido:

As SRM são **espaços** da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13 grifo nosso).

¹⁷ Dicionário online em português disponível em: <http://www.significadodepalavras.com.br/Funcional> acesso em: 11 de set. 2012

No mesmo documento (BRASIL, 2006) foram contempladas mais informações sobre as SRM e a atuação do professor que vai assumi-la, reafirmando-a como um espaço:

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

Percebeu-se que não há a orientação de que essa atuação está condicionada apenas a um profissional, pelo contrário, menciona-se “um espaço organizado com [...] profissionais”. Para fins de esclarecimento sobre o termo “multifuncional (is)”, esse documento orientador (BRASIL, 2006) traz informações que corroboram para utilizar esse adjetivo, entendendo que, nesse mesmo espaço, pode ser atendida a diversidade de alunos PAEE, bem como ações diversificadas para o acesso ao currículo:

A denominação SRM se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento **das diversas necessidades educacionais especiais** e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (...). Portanto, essa sala de recursos **é multifuncional em virtude de** a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (BRASIL, 2006, p. 14 grifos nosso).

Tendo em vista que a garantia do profissional para atuar nesse ambiente foi considerado como contrapartida dos sistemas de ensino (estado e município), pode-se dizer que a interpretação de que o professor de educação especial é a dimensão “multifuncional” desse serviço representa a forma como alguns sistemas de ensino vêm traduzindo as ações do PI-SRM para as suas realidades.

Baptista (2011) realça que adesão dos sistemas de ensino ao PI-SRM tem sido um processo “laborioso de instituição dos serviços, pois cabe ao município contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros”. O autor ainda realça que os sistemas de ensino são os responsáveis por organizar o “delineamento

pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas”.

Baptista (2011) associa o termo Multifuncional “a pluralidade de funções as quais estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço”. Outra dimensão de entendimento sobre o termo apontado pelo autor foi de que esse adjetivo se refere a “pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede”. O autor explica:

Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (p. 71).

Melo (2011) não faz distinção entre SR e SRM. Para o autor, “uma SR também recebe a denominação de multifuncional, pelo fato de agregar em sua organização espacial, materiais, equipamentos e profissionais [...] para o atendimento a alunos com diferentes condições”.

Porém, para Corrêa (2012), a definição apresentada nos documentos legais e orientadores do MEC “não contempla de forma mais ampla as indagações levantadas sobre a multifuncionalidade das salas de recursos”. A autora pontua:

A definição do espaço das Salas de Recursos Multifuncionais como lócus para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais, além da ambiguidade a que remete o seu significado, a natureza polissêmica da sua constituição evidencia, em grande medida, uma contradição na oferta do atendimento que vise a abranger, de forma mais ampla, as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (p.90).

Tendo como base essas compreensões, percebeu-se que, além da diferenciação exposta nos documentos federais e na literatura, as SR e posteriormente as SRM se constituíram em espaços providos de materiais, recursos e equipamentos organizados dentro da escola regular com a finalidade de apoiar a escolarização dos alunos PAEE.

O termo SR foi utilizado na área de educação especial, para denominar os espaços em que se desenvolvia o AEE por área de deficiência. Devido ao número reduzido de SR, essas eram distribuídas no sistema de ensino de forma com que cada uma pudesse suprir a clientela de uma determinada região. Dessa forma, se em uma determinada região caso houvesse alunos com deficiência física, porém não houvesse SR destinada ao atendimento de alunos com deficiência física, esses alunos se deslocariam no contraturno para outra região em que houvesse SR específica para o seu atendimento.

Na medida em que foram sendo distribuídos os equipamentos e recursos para a composição das SRM, e conseqüentemente, foi ampliado o número de SRM nas escolas, percebeu-se que, em algumas localidades, mudou-se apenas a concepção de atendimento nesse espaço a uma única categoria especial apresentada pelo aluno e passaram a atender a todos os alunos daquela escola que apresentavam diversas condições consideradas para o PAEE. No entanto, manteve-se um único profissional para o atendimento da diversidade de alunos que frequentavam as SRM.

Garcia (2006) afirma que o “local mantém íntima relação com as funções que estão previstas para o atendimento”, e que, portanto, a tradução que alguns sistemas de ensino fazem desses espaços (ao longo de sua implantação e reconfiguração) é de que, em SR, se desenvolvem as funções de atendimento de forma categorial, e com o advento das SRM, os espaços foram equipados (ou deveriam ser) para desenvolver o atendimento a toda a diversidade dos alunos PAEE.

Outro aspecto destacado para esses ambientes (SR e SRM) que se encontra na literatura e apreendida em contato junto às realidades brasileiras¹⁸ foi de que, nesses espaços, atuavam pedagogas habilitadas ou especialistas em algum tipo de deficiência, e também psicopedagogas ou psicólogas. Além do atendimento em SR em algumas localidades, as mesmas profissionais realizavam o serviço de itinerância em outras escolas. Percebeu-se que esse serviço de itinerância ocorria pelo menos de duas maneiras. Em alguns lugares onde não era possível o aluno se deslocar para receber o atendimento na SR, o próprio profissional se deslocava da escola em que era sediado e atendia esse aluno em sua escola. Em outros casos, o serviço de itinerância era desenvolvido com o intuito de fazer orientações aos professores da sala comum que tinham alunos atendidos nas SR.

¹⁸ A pesquisadora, ao ministrar oficinas ou realizar estudos tendo em vista a aplicação de softwares educativos, teve contato com profissionais de SR, bem como visitou algumas SR localizadas em municípios do estado de São Paulo e Paraná, ao longo dos anos de 2006 a 2010.

Colaborando com o entendimento referente à oferta do serviço em SR, Mazzotta (1982 p. 48 apud BAPTISTA 2011 p. 66) classifica a “SR com o ensino itinerante”, como uma modalidade de “auxílio especial”. O autor explica sobre a dupla função exercida pelo professor que atua em SR:

O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTTA, 1982 p. 48 apud BAPTISTA 2011 p. 66).

Baptista (2011) lembra que, a partir de iniciativas locais em São Paulo e Rio Grande do Sul, as SR foram implantadas no período de gestões do Partido dos Trabalhadores, e em cada localidade citada pelo autor, aos referidos espaços atribuíram nomes distintos, tais como Salas de Integração e Recursos¹⁹ (SIR) e Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão²⁰ (SAAs).

Apoiando a uma política nacional, o PI-SRM vem distribuindo equipamentos e recursos para a ampliação e implantação desses espaços em municípios e estados. A proposta foi de que, em cada escola que tenha alunos PAEE, seja implantada uma SRM, a qual possa suprir o atendimento de todos os alunos dessa mesma escola.

Vale destacar que a implantação das SR em detrimento das classes especiais e atualmente ainda mais forte com a distribuição das SRM vem ocorrendo em diversos municípios e estados brasileiros. Contudo Silva (2008) destaca que a criação das SR “não se dá exclusivamente pela reforma educativa em curso”, dado que o surgimento desses espaços nas escolas públicas brasileiras iniciaram na década de 1970.

Em ambas SR e SRM realizam-se atendimentos individuais e em grupos. Há a orientação legal de que os atendimentos sejam realizados no turno contrário em que o aluno está matriculado na sala comum, porém, foram evidenciados casos em que esses

¹⁹ TEZZARI, M. L. “A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação).

²⁰ PRIETO, R. G. e SOUZA, S. M. Z. L. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. Educação Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.32, n.2, p.375-396, 2007.

atendimentos ocorrem no mesmo turno, ou seja, o aluno era retirado da sala de aula comum, para o atendimento em SRM.

Glat et. al. (2007) destacam as dificuldades na condução do serviço ofertado em SR, apontando para a “falta de diálogo” entre os professores da sala comum e das SR, e conseqüentemente, o “isolamento” do professor da SR, onde, na “maioria dos casos, a escola [...] acabava delegando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos” que frequentavam esse ambiente “exclusivamente ao professor da SR”.

Nesse direcionamento, Melo (2011) pontua que “é visível o distanciamento entre a concepção de SRM prevista na PNE-EI” (BRASIL, 2008) “e a concepção subjacente a práxis dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar”. Diferentes entendimentos também foram destacados por Silva (2008). A autora destaca que a ação, nesse espaço escolar, “ora era centrada nos aspectos determinantes da deficiência”, ora centrou-se “nos processos escolares”.

Situações como essa pode ter impactos diferenciados em cada realidade, podendo tanto contribuir para que os alunos PAEE tenham acesso ao currículo comum, bem como mantê-los, mesmo que dentro da escola, porém em ambientes segregados. Nesta perspectiva, vale trazer um posicionamento de Kassar citado por Barreto; Gulart, (2008):

“[...] a problemática das desigualdades sociais acaba sendo “camuflada” pela separação do “especial”. Esse é um sério risco possível, quando o especial adentra os muros da escola comum. Cumpre-se o objetivo de simplesmente criar apoios e recursos que, em vez de incentivarem a acolhida das diferenças, fortalecem-nas com uma prática pedagógica descontextualizada da Educação entendida como unidade, que engloba as especificidades de atendimento educacional a diferentes segmentos [...] (KASSAR 1995, p. 25 apud BARRETO, GULART, 2008).

A hipótese realçada por Garcia (2011) “foi da manutenção do modelo hegemônico de educação especial”. A autora exemplifica realçando que foi “aquele que privilegia um modus operandi clínico, com um foco especializado, em desequilíbrio com os processos pedagógicos”, e que portanto foi desenvolvido “de maneira paralela”, mesmo que dentro da mesma escola, no entanto, “com certa autonomia em relação à escolarização formal” (p. 66).

Kassar (1995 apud BARRETO; GULART, 2008), realça que há evidência “de uma compreensão equivocada a respeito da inserção dos apoios especializados como

segmentos isolados”. Para a autora, estes, “muitas vezes, passam a ser compreendidos não como um suplemento ou complemento, mas como o único responsável pelo trabalho realizado com os alunos”.

Para Silva (2008) as SR estão “produzindo o embate de culturas, pela imposição do seu modelo diante do modelo escolarizado de escola”. A autora, citando Vincent (1994), explica essa situação da seguinte forma:

[...] espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de cada um de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos princípios ou regras que a regem (VINCENT, 1994 apud SILVA, 2008, p. 13).

Manzini (2011) destaca que “devido ao pouco tempo de implantação das SRM, ainda não foi possível encontrar na literatura estudos sobre a eficiência e eficácia” do atendimento realizado nesses espaços. Porém, ao olhar para os resultados obtidos no campo de serviços de educação especial, tendo em vista a condução do novo modelo de serviço desenvolvido em SR, pode-se prever e/ou, até quem sabe, evitar determinados problemas, que ocorreram com a implantação das SR. Além disso, foi importante realçar que a interpretação de que um único profissional dará conta das especificidades do AEE e terá condições de atender toda a diversidade de alunos PAEE em SRM é uma situação que precisa ser avaliada.

Melo (2011) também aponta para a superficialidade das orientações dos documentos oficiais que orientam a implantação das SRM. De acordo com a autora, esses documentos “pouco têm contribuído para que os profissionais da área a compreendam, e assim, possam intervir na problemática que a justifica, ou seja, como apoio no acesso curricular de alunos”.

A ênfase dada por alguns sistemas de ensino na adoção a programas federais pode tornar frágil o significado de “educação inclusiva”, pois assim como apontam Barreto; Gulart (2008), que a educação inclusiva não se constitui em apenas “criar espaços especializados no interior das escolas regulares” seguida da matrícula dos alunos em sala comum, mas sim “mudar o olhar e nossa postura, como educadores, em relação” aos alunos PAEE, assim como todos os outros, com vista à “reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento

adequado e a permanência sejam garantidos a todos”. Os autores ainda alertam para a falta de conjuntura “nas discussões teórico-metodológicas” que ocorre “quando a educação especial é abordada com base na sua especificidade, desvinculada da educação”.

Nesse direcionamento, Melo (2011), ao conduzir uma pesquisa sobre SR, evidenciou que há uma “banalização da SR no âmbito da escola, considerada como apêndice e visivelmente descontextualizadas das relações que ali se estabelecem. A autora realça que, além disso, há uma desarticulação com a “concepção de SR na perspectiva da educação inclusiva”.

No âmbito da educação especial, Mendes (2011) explica que antes do advento da educação inclusiva, “havia um criticismo relacionado aos serviços, às normas e às políticas”. Posteriormente, em decorrência de “orientações internacionais” e em torno de “princípio de uma educação inclusiva”, culminaram em mudança de “ênfase nos serviços especializados”, e estes passaram a ser “concebidos como “suporte” em escolas regulares. A ênfase nos serviços especializados vem sendo fortalecida pela PNEE-EI, por meio do PDE do governo federal.

Mendes (2011) considera que ao “contrário do que recomenda a literatura, no Brasil a opção política” tem sido priorizar a implantação das SRM. A autora a caracteriza como uma “espécie de serviço tamanho único” e defende que esse “deveria ser apenas mais um dos vários serviços” que necessários, constituindo-se, assim, em um “sistema contínuo dos serviços”, tendo em vista a escolarização do PAEE. A autora, conclui que a opção, pela implantação das SRM “representa uma simplificação dos serviços de apoio”, que não se encontra na literatura sustentação quanto à “efetividade desse serviço para atender as necessidades tão diversificadas dos alunos”.

No entanto, Baptista (2011) parece discordar enfatizando que “a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país”.

Porém a “ênfase” dada à distribuição e implantação desse serviço, seguida de investimentos financeiros específicos (para quem usufruir desse serviço), e de formação de recursos humanos (para execução das atividades ditadas para esse serviço), não prioriza a implantação de um modelo cuja configuração congregue muitas similaridades entre si, mesmo que implantados em diferentes realidades brasileiras?

Reconhece-se a importância e necessidade de um ambiente no qual são realizadas práticas necessárias de acompanhamento individual do aluno, como por

exemplo, com o objetivo de ajudá-lo na seleção e incorporação de uma tecnologia assistiva para ser posteriormente utilizada na sala de aula comum; na aprendizagem mais sistematizada da LIBRAS ou da língua portuguesa, para que o aluno potencialize a sua aprendizagem em sala de aula, podendo contar com bases necessárias sobre ambas línguas para a aquisição e compreensão dos conhecimentos curriculares. Esse ambiente pode ser a SRM e certamente pode congrega condições de aprendizagem para esses alunos, como servirá de suporte para os mesmos e também os demais professores. Mas ainda assim, percebe-se a necessidade do desenvolvimento e implantação de ações da educação inclusiva, mais articuladas a escolarização do aluno PAEE em sala de aula comum. Pois esse é o espaço em que esse aluno passará a maior parte do seu tempo letivo e conseqüentemente é na sala de aula comum, que enfrentará os desafios para a apropriação dos conhecimentos curriculares.

Prieto (2010) reconhece que, “quando um sistema ou rede de ensino avança para além da garantia da matrícula, no ensino comum, ele busca “assegurar aos alunos com NEE permanência na escola com apropriação de conhecimentos”. Porém para a autora o AEE tem sido organizado em SR “predominantemente”:

[...] como se essa única forma cumprisse o efeito de disponibilizar condições e oportunidades para que os alunos com NEE não interrompam seu percurso escolar e como se suprisse todas as suas demandas escolares. Portanto, pode-se preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença, mesmo quando se implanta um serviço de atendimento com fins específicos (p. 32).

Assim como Mendes (2011), Corrêa (2012) também defende que a implantação das SRM se dá por meio de um modelo único e pontua:

[...] a política de universalização da oferta do AEE, o interesse do MEC em adotar o perfil de multifuncionalidade para as salas de recursos vai ao encontro do movimento do capital, ou seja, das necessidades de flexibilização estabelecidas pelo estágio atual do capitalismo - a acumulação flexível, ancorada na reestruturação produtiva, ao ampliar com um modelo único, a expansão do consumo dos produtos tecnológicos e de serviços, em âmbito nacional, com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (p. 88).

Compreende-se assim que a opção por um único serviço de apoio traz desafios para as distintas realidades brasileiras lidarem, dadas as suas peculiaridades e também as suas necessidades distintas.

Mesmo reconhecendo a importância do investimento do governo federal em apoiar o desenvolvimento do AEE nos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil, evidenciou-se a necessidade de orientações mais detalhadas do que se espera como contrapartida dos municípios e estados na condução e desenvolvimento da educação inclusiva em suas realidades, seguida de acompanhamento por parte do poder público federal. Além disso, o investimento precisa ser continuamente ampliado e diversificado com vista a atender as peculiaridades de cada realidade e suas adequações, porém, concedendo autonomia para que os municípios e os estados executem suas ações e forneçam uma série de outras ações complementares para assegurar o processo educacional de todos os alunos, entre eles os alunos que têm sido alvo da política pública de educação inclusiva.

Contudo, se torna importante se preocupar para o fato de que na medida em que um sistema de ensino está implantando a política de educação inclusiva, ele também está vivenciando um processo de implantação e execução de outras tantas políticas e programas prescritos pelo governo federal ou instituídas no âmbito do seu próprio município.

Adicionalmente considera-se necessário incluir nos investimentos um importante aspecto, que seria o acompanhamento no sentido de assessoramento aos sistemas de ensino municipal quanto à implantação de políticas de educação inclusiva. Nesse assessoramento, é importante considerar a singularidade de cada realidade brasileira, sem imposição de cima para baixo na condução e execução com vista a um único modelo de oferta de serviço de educação especial, mas sim, que os recursos distribuídos, bem como as diretrizes para a realização do serviço possam ser flexibilizadas em cada realidade.

O que se percebeu foi que, ao se tentar implantar um determinado serviço seguido de uma lógica prescrita, alguns sistemas brasileiros vivenciam diferentes desafios. Notou-se em algumas realidades que parece não haver “encaixe” entre a prescrição e o momento em que o sistema de ensino está vivenciando, mais especificamente os municipais que ainda estão em processo de constituição como ente federativo, e construindo a sua autonomia perante o poder público.

Eixo 2: Formação

Os aspectos explicitados anteriormente sobre o AEE em SRM, atrelados a uma perspectiva de educação inclusiva, têm instigado reflexões acerca da formação de professores de educação especial. Com base nisso, propõe-se a seguir realçar alguns aspectos sobre a formação de professores que atuam ou irão atuar nesse serviço.

Para Garcia (2011) os aspectos ligados à “formação de professor da sala comum e do professor de educação especial fazem parte do mesmo conjunto de medidas políticas, e que portanto, não devem ser pensadas separadamente”. Entretanto a opção nesse texto será de abordar especificamente as demandas e desafios do professor de educação especial, tendo em vista o modelo de serviço que vem sendo ofertado, pois:

[...] o debate aqui desenvolvido relacionando [...] formação de professores de educação especial está assentado em uma análise da especificidade do trabalho realizado mediante um modelo de atendimento educacional especializado (Garcia 2011 p. 70).

Para Garcia (2011), “a compreensão da formação de professores de educação especial exige que a mesma seja pensada levando em conta o modelo de educação especial que está sendo proposto”, entendendo que tais concepções apresentam demandas formativas para atuação desses profissionais. A autora acrescenta:

[...] a opção pelo modelo hegemônico de educação especial, mais especializado do que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos e realizado em paralelo ao ensino comum, ainda que fisicamente instituído nas escolas públicas regulares, apresenta demandas para a formação dos professores de educação especial (p.77).

A formação de professores de educação especial tem sido um tema recorrente quando a perspectiva tem sido discutir sobre a garantia da aprendizagem dos alunos PAEE. No entanto, vale destacar que não foi defendido aqui que esta é a única forma de se garantir a efetividade na aprendizagem desses alunos. Não se descarta portanto, a necessidade de estudos que visem a discutir outros elementos que colaborem com a eficiência desse processo. E nesse direcionamento, o posicionamento de Prieto (2001) colabora com esse pensamento:

Há muito se vem denunciando o descaso das autoridades competentes com a educação brasileira. Também é comum atribuir-se a baixa qualidade do ensino à inadequada formação do professor. Essa interpretação, no entanto, é reducionista, pois focaliza um só lado do problema e as respostas do sistema a esse problema têm sido promover cursos de capacitação para os profissionais da educação. Contudo, esta estratégia não ataca outros problemas como os baixos salários, a ausência de adequado plano de carreira, a rotatividade de professores nas escolas públicas entre outros, nem dá conta de garantir espaço suficiente para a reflexão da ação pedagógica, coletiva e/ou individual (p. 24).

Temos atrelado a todos esses aspectos também a “visão dicotômica” entre educação especial e ensino regular que, para Glat et. al. (2007), “reforça o mito, ainda muito impregnado na prática pedagógica”. De acordo com a autora, remete-se à idéia da existência de “alunos normais” e aos “alunos especiais”, e conseqüentemente, que há dois tipos de professores: “professor do ensino regular” e “professor de educação especial”.

Mendes (2011) nos alerta de que, em principio, se deve “reconhecer as várias iniciativas em favorecimento a formação de profissionais”. Entretanto, a autora ressalta “que tais iniciativas estão baseadas em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio à escolarização de alunos com NEE” proposto pela política de educação inclusiva que “não encontra sustentação na literatura da área”.

Nesse direcionamento, vale retomar um pouco da história da formação de professores para a educação especial que, de acordo com Mendes (2009), “assumiu ao longo dos tempos diferentes contornos nos diversos estados brasileiros”. A diversificação na formação dos professores de educação especial se refere a “estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio”; “formação em nível de pós-graduação lato senso”; e “formação específica em nível superior”.

As opções quanto à formação de professores em educação especial, ou assim como pontua Garcia (2011), “as mudanças no modelo” destas formações estavam sendo “balizadas” de acordo com a autora, “pelas propostas políticas de integração, nos anos 1990, e de inclusão educacional nos anos 2000, no Brasil”:

Nos dois momentos, tais políticas pareciam defender um modelo de formação de professor de educação especial que pudesse apoiar a educação básica no processo de escolarização de sujeitos que até então estavam distanciados da educação formal, entre os quais podemos arrolar aqueles identificados com diagnósticos e marcas de deficiência (p. 68).

Dentre as reformulações e instituições de modelos de serviços implantados entre esses dois períodos o da integração e o da inclusão, outro desafio a ser vivenciado na formação dos professores foi a “extinção das habilitações nos cursos de pedagogia, e conseqüentemente, o surgimento de cursos de especialização lato senso,” implantados e desenvolvidos com poucos critérios de avaliação por órgãos do governo federal. Esse processo foi explicado por Mendes (2009), tendo como exemplo o estado de São Paulo:

[...] os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955, e até 1972, foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970. Entretanto, essa longa experiência de formação já vinha produzindo evidências que atestavam para uma necessidade de reformulação no âmbito das habilitações em educação especial do curso de pedagogia (p. 14).

Prieto (2011) realça que, de acordo com dados do censo em 2004, “pelo menos até 2004, que a educação especial estava sendo desenvolvida por um quarto de professores sem curso específico”. A autora pontua que “para uma modalidade de educação escolar denominada especial tem sido, de fato, inadmissível a manutenção desse quadro (p.283).

Garcia (2010) afirma que a “formação de professores para apoiar uma política de educação inclusiva vem desde a LDB/96 indicando a distinção entre professores capacitados e especializados”. Contudo Prieto (2011) alerta para “dois cuidados que precisam ser tomados em relação à formação dos professores especializados”:

Um refere-se a não implicá-los como responsáveis únicos pela escolarização desse alunado, pois essa tarefa deve ser de responsabilidade e compartilhada pelos demais profissionais da escola e pelo sistema de ensino, que deve ser de qualidade para todos; o outro é a definição do formato e dos conteúdos dos concursos (p.13).

Nessa perspectiva uma “alternativa” recomendada por Prieto (2010) seria “investir na formação dos profissionais de educação com a intencionalidade da revelação” de correlações, que se entenderam nesse texto, as de ordem política, e sobre ambos os papéis dos profissionais da educação que atuam no sistema educativo, e que assim como a autora, pontuam com vistas a “alcançar o fim da ignorância e ter maior domínio do

processo e consciência das decisões e princípios defendidos no plano das políticas de educação no Brasil”.

Entretanto, a autora também realça que os “crivos dos responsáveis pelas ações de formação, muitas vezes intencionais, acabam por difundir, apenas em parte, os sentidos das políticas de inclusão na educação.

No que diz respeito à formação continuada, Prieto (2006) enfatiza que esta “deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino”. Nessa “perspectiva”, a autora realça, esses sistemas devem assegurar que os professores “sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos”, entre eles os que apresentam “necessidades educacionais especiais”. A autora acrescenta os conhecimentos que julga necessários serem implementados na formação continuada, tendo em vista provocar mudanças nos sistemas de ensino:

[...] quando se querem profissionais da educação que sejam, de fato, agentes de mudança, é preciso considerar que sua formação deve lhes garantir a compreensão do fenômeno como um todo, em outras palavras, o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas que devem ser conteúdo dos cursos de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação (PRIETO, 2010, p.29).

Nesse mesmo direcionamento, Prieto (2010) também afirma que tanto na formação inicial quanto na continuada de professores é preciso considerar “a exploração das correlações entre política educacional nos plano global e local (p.32), e que, além dessas formações. Prieto (2001) também pontua que é preciso garantir “uma jornada de trabalho que possibilite” aos profissionais da educação” estudar, debaterem, e “articular o estudo ao repensar e resignificar sua prática”, ação esta que a autora realça que “não se dá por meio somente da oferta de capacitação esporádica”.

Em relação às especificidades demandadas para a atuação no AEE, Mendes (2011) pontua que “paradoxalmente”, ao ser feita referência a este serviço, “aparecem referencias as profissionais com conhecimentos de população e de técnicas específicas” e diversas, ao mesmo tempo em que “não há referencias às funções docentes propriamente ditas” (p. 138). Nesse direcionamento a autora ainda afirma:

A formação de professores especializados, responsáveis pelo AEE, parece estar sendo planejada como uma espécie de pós-graduação lato senso adicional a uma formação de professor para o ensino regular. Por se tratar de um modelo de formação sem tradição na área, este também não tem efetividade comprovada (MENDES, 2009, p.15).

As demandas “incidem sobre a especificidade do trabalho a ser desenvolvido por esse profissional” assim como pontua Garcia (2011), sem, contudo, mudar a formação tendo em vista “os parâmetros já conhecidos”, ou seja, como esclarece a autora, “modificando algumas práticas e estratégias sem, contudo, questionar suas bases teóricas e metodológicas”. As opções de modelos formativos têm provocado reflexões, assim como pontua a autora:

[...] está colocado para as instâncias formadoras, especialmente às universidades, o desafio de questionar o modelo hegemônico de educação especial nos termos propostos para a formação de professores e para a atuação profissional (p. 77).

A proposta de formação para atuar no AEE (módulos que se destinam à atuação com a diversidade de alunos PAEE) tem sido promovida pelo governo federal e incorporada como modelo por muitos cursos de especialização lato-sensu de faculdades particulares sob diversos rótulos: Especialização em Educação Inclusiva, Especialização em Educação Especial, Especialização em Inclusão Escolar, entre outras. Em fim, tem-se mudado a lógica de especialização em uma área de deficiência para todas as áreas, muitas vezes mantendo a mesma carga horária do curso, esperando-se que esse professor se torne “generalista” em todas as áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e também em altas habilidades/superdotação.

A mudança de formação, e conseqüentemente, do perfil profissional de um professor de educação especial especialista em uma área de deficiência para um professor de educação especial generalista em todas as áreas de educação especial, na qual a sua formação de especialização deve abarcar conhecimentos sobre a atuação com toda a clientela da educação especial

Para reforçar esse conflito, Mendes (2011) questiona “se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas (como a que vem sendo ofertada pelo MEC e por instituições de ensino superior particular), seria suficiente para atingir a formação pretendida” nesse caso generalista em todas as áreas do AEE. A autora realça a

“complexidade dessa formação”, pois exige um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas “para trabalhar com todos os tipos de alunos com NEE, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino” (p.138).

Nesse sentido, concorda-se com os questionamentos de Melo (2011):

[...] um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas para a aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visual e deficiência intelectual, principalmente. Tal posicionamento revela-se contraditório. Este não poderá se configurar, na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas estas áreas? E ainda mesmo que isto ocorra não seria também excludente a negação ao profissional e ao aluno, das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico necessários na mediação pedagógica sob uma perspectiva desfragmentada? (p.76).

Mendes (2011) afirma que nos documento oficiais “a descrição do AEE eram limitada a algumas categorias de alunos” e, conseqüentemente, implica a falta de definição do papel do professor de educação especial que atua nesse serviço. A autora destaca que “as orientações que foram contempladas nos dispositivos políticos foi de que esse profissional não deve fazer o que o professor do ensino comum supostamente já faz” (p.138). Contudo de ordem da organização do serviço de apoio aos alunos PAEE, bem como em se tratando da especificidade da formação do professor de educação especial, a autora acrescenta as seguintes considerações:

[...] tal simplificação do sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (p.34).

Todavia, assim como aponta Prieto (2006) pode-se dizer que “precisa-se de mais estudos sobre os impactos das ações no âmbito dos sistemas de ensino”, que possam oferecer subsídios aos “programas de formação continuada de professores”. sejam, estes promovidos pelo governo federal, bem como os desenvolvidos pelos sistemas de ensino municipal e estadual, com a finalidade de prover formação permanente do quadro de profissionais da educação.

Eixo 3: Avaliação

Tem-se a consciência de que o campo de conhecimento sobre “avaliação” tem sido complexo e cheio de desafios. Porém, precisa ser considerado quando se coloca em pauta de discussão o AEE em SRM.

No esforço de apresentar algumas reflexões a respeito da concepção de avaliação destinada ao PAEE, relacionado ao objeto em estudo, serão destacados a seguir alguns posicionamentos referentes à avaliação, tendo em vista o diagnóstico, bem como a avaliação para o planejamento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos PAEE que frequentam SRM.

Para tentar compreender o viés da avaliação diagnóstica e de acompanhamento no desenvolvimento cognitivo do PAEE, considerou-se importante retomar alguns aspectos históricos da educação especial com base nos esclarecimentos de Glat et. al. 2007:

A educação especial se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologias ou de idade, principalmente no caso da DI. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológico com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (p. 19).

Glat et. al. (2007) realçam que o trabalho realizado na “maioria das instituições especializadas (pública ou de iniciativa da sociedade civil) era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas” e desenvolvidas por profissionais da saúde, tais como, os tratamentos de especialidades médicas, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, entre outros”. Durante a realização desse trabalho, “pouca ênfase era dada às atividades acadêmicas”. A “educação escolar não era considerada prioritária”, pois até então não se acreditava nessa possibilidade, “principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos”.

No entanto, o pouco tempo destinado às atividades educacionais, o trabalho “era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de prontidão para a alfabetização”. A autora acrescenta:

[...] assim, muitos alunos passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinho; a enfiar contos em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem. Sua “escolarização” limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de sequência lógica, com o objetivo de “preparar-se” para a aprendizagem da leitura e da escrita. Alunos cegos e surdos, quando recebiam educação, era em escolas especializadas segregadas, muitas vezes em regime de internato, exigindo a separação de sua família. (Glat et. al. 2007 p. 20).

Glat et. al. (2007) consideram que com a criação do Centro Nacional de Educação Especial²¹ (CENESP) na década de 70, deu-se início à implantação dos subsistemas de educação especial na rede pública de ensino e foi instituído as classes especiais nas escolas regulares. A autora destaca que, nesse processo, novas metodologias e técnicas de intervenções voltadas ao “ensino” das pessoas com deficiência “trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos”. Portanto, o sistema de ensino brasileiro começava a se acreditar na possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Isso resultou “numa mudança do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional”.

Tendo em vista tais reconhecimentos quanto à possibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência, também surgiram demandas quanto à avaliação diagnóstica e de aprendizagem desses alunos, que infelizmente até hoje ainda não se mostram totalmente claras nas práticas profissionais de quem atua com esses alunos.

O Diagnóstico para cada condição de deficiência apresenta particularidades diferentes e a utilização delas apresenta distintos propósitos. Por exemplo, a especificidade do diagnóstico de deficiência física podem indicar os tipos de apoios de tecnologia assistiva para acesso ao conhecimento, para o deslocamento com segurança em ambientes educativos etc. No que diz respeito ao processo de diagnóstico da deficiência intelectual, Anache (2001) aponta para “dois objetivos básicos: identificar e planejar o ensino de pessoas com esta condição”. Nesse direcionamento, a autora explica:

²¹ CENESP foi um órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Para fins de identificação, as informações servem para subsidiar a classificação e o encaminhamento, porém os procedimentos adotados de caráter científico e normativo não têm sido suficientes para tal intento, assim como difícil e complexo é o conceito de deficiência mental (p.1).

No contexto da educação especial Veltrone; Mendes (2011b) realçam que a “prática da avaliação sempre foi considerada necessária”. Isso porque de acordo com as autoras, era por meio da avaliação “que permitia que se identificassem condições particulares dos alunos que justificassem sua elegibilidade aos serviços educacionais especializados”. No entanto, as autoras realçam que “na maioria dos casos a avaliação envolvia a exclusão destes alunos das classes comuns e seus encaminhamentos para estruturas separadas”.

Anache (2001) afirma que o processo de diagnóstico, “dependendo do encaminhamento” e tendo em vista os “resultados, poderá nortear o planejamento de medidas auxiliares e complementares de um tratamento e/ou de um trabalho educativo”. Para a autora:

[...] esse processo requer estudo sistematizado do sujeito com uso ou não de instrumentos específicos, além disso, consiste numa série de inferências que precisam ser cuidadosamente formuladas. Tais inferências estão condicionadas à forma pela qual o profissional organiza e estrutura esse processo (p.1).

Na proposta da PNEE-EI Veltrone; Mendes (2011) realçam que “a identificação de uma condição de deficiência deve ser voltada para os propósitos educacionais, para a identificação das necessidades educacionais especiais”. As autoras explicam:

É necessário identificar para definir elegibilidade aos serviços e apoios pedagógicos adequados (BRASIL, 2001, p.48). Mais do que um processo de diagnóstico clínico, é um processo de avaliação pedagógica, que considera o desenvolvimento das relações de ensino aprendizagem, o nível de desenvolvimento e condições pessoais do alunado, contexto educacional, instituição educacional, ação pedagógica e características do ambiente e convívio familiar (BRASIL, 2006 apud VELTRONE; MENDES 2011 p.63).

Entretanto, tendo em vista “as descrições das propostas oficiais do MEC” as autoras identificaram um “descompasso” entre suas proposituras, principalmente no

tocante a avaliação para a identificação de alunos com deficiência intelectual, que é a maioria do PAEE:

[...] alguns documentos trazem uma definição baseada na proposta da AAIDD, a qual pressupõe um processo de identificação da deficiência intelectual que envolve procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo. Por outro lado, vários outros documentos menosprezam a necessidade de identificação, e favorecem a avaliação para o ensino, pelos profissionais da escola, utilizando critérios subjetivos e talvez arbitrários para definir quem sejam os alunos com deficiência intelectual que irão se beneficiar além da matrícula na classe comum e dos serviços especializados (p.12).

Prieto (2010b) considera “condição essencial” a “identificação e a caracterização” da “população alvo” bem como suas “necessidades específicas” tendo em vista o “planejamento, implantação e monitoramento de políticas públicas de educação”.

Veltrone; Mendes (2011) consideram a “identificação como algo que necessite ao menos de critérios comuns porque, essa identificação que vai definir para quem e como serão os apoios à escolarização oferecidos para estes alunos”.

Anache (2001) explica que para “fins educacionais, o diagnóstico deveria auxiliar o professor em seu planejamento”, porém, a autora realça que “isso não tem acontecido a contento, uma vez que existem controvérsias sobre os procedimentos a serem adotados”. Em se tratando de alunos com deficiência intelectual, os “modelos” encontrados por Nunes e Ferreira (1993 apud ANACHE, 2001) foram: “o médico, o psicopedagógico e o social”. A autora pontua que “esses diferentes enfoques implicam em formas, concepções e práticas diferenciadas sobre o diagnóstico”.

Veltrone; Mendes (2011) consideram que o processo de identificação foi fundamental para embasar as decisões a serem tomadas, bem como para definir elegibilidade aos serviços educacionais. Porém Prieto, (2010b) realça que “classificar em si não é tarefa fácil, pois é preciso conjugar qualidade, quais sejam” e acrescenta:

[...] ser suficientemente abrangente para designar grupos e não casos únicos; não expressar significados pejorativos; contribuir para ampliar a compreensão da realidade. Enfim, implica em alcançar clareza sobre a utilidade de procedimentos classificatórios para que a melhoria da qualidade de vida e assistência a essas pessoas possam se dar, de maneira plena (p.75).

Para Oliveira (2011), “a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem”. Levando em consideração nessas ações “os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade”, a autora enfatiza a “necessidade de se conhecer o que ela é capaz de fazer” mesmo com auxílio de mediadores (pessoas e objetos). Tais processos permitiram a “elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular”.

Colaborando com esses esclarecimentos, Prieto (2010b) realça para a necessidade de “reunir informações sobre” os alunos, e que estas contribuam na definição de “quais programas/serviços educacionais especializados precisam ser criados ou mantidos para atender as necessidades escolares desses alunos”.

A complexidade e o desafio quanto aos processos de avaliação da aprendizagem para os alunos de forma geral é realçado por Oliveira (2011). A autora explica que “não são poucas as dificuldades encontradas para que se encontrem critérios e procedimentos adequados que, realmente, possa garantir a análise de todo o processo educacional”. Nesse direcionamento Glat et. al. (2007) pontuam que é preciso “realimentar” a estrutura escolar e “seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas” (p. 16). A autora acrescenta outra problemática, tendo em vista os processos de ensino [...] pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassam na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim, dificuldade para aprender da forma como são ensinados (p. 25).

Entende-se, a partir dos apontamentos de Veltrone; Mendes (2011), que “a avaliação pedagógica com o objetivo de identificar as necessidades educacionais especiais”, bem como as que se destinam a planejar intervenções e realizar o acompanhamento da aprendizagem “deve ser feita por aqueles que atuam diretamente com os alunos”, ou seja, “uma equipe a ser formada no âmbito da escola”. Nesse direcionamento, as autoras defendem que:

[...] consideramos que a composição da equipe para a identificação destes alunos, bem como os procedimentos utilizados, necessita de critérios mínimos, para não cairmos no risco da transformação em um processo aleatório e subjetivo, rotulando arbitrariamente os alunos como deficientes intelectuais (p. 73).

Percebeu-se pelo realce do processo histórico da educação especial que a avaliação não é algo novo, entretanto, no que diz respeito à avaliação, tendo em vista o processo educacional de alunos PAEE ainda está sendo construída. Entende-se que os processos avaliativos não são simples de se entender ou de implementar no ensino e aprendizagem de forma geral. Porém em se tratando da educação de aluno PAEE, o processo avaliativo tem sido ainda mais complexo, porém necessário, e não pode ser omitido das responsabilidades dos sistemas educacionais, nem tampouco das provisões das políticas públicas de educação, inclusiva. Esses processos precisam de mais clareza nas diretrizes; novos estudos para o desenvolvimento desse processo, formações tendo em vista a apropriação desses conhecimentos e reformulações no sistema de ensino regular, para incluir processos de avaliações que assegurem a monitoração da aprendizagem dos alunos PAEE.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Levando-se em consideração a união da investigação e da formação neste estudo, foi feita uma breve análise da literatura com o intuito de identificar e apresentar referenciais que fundamentam este processo metodológico.

Para Ibiapina (2008), pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores, aproximando estes profissionais do mundo da pesquisa. A autora realça também que esse processo investigativo e formativo aproxima a universidade da realidade escolar e contempla o campo da pesquisa, quando os problemas elencados pelo pesquisador aproximam-se das preocupações vivenciadas pelos professores, e que, portanto, irá reconciliar duas dimensões: a produção de saberes e a formação contínua de professores. A autora acrescenta, que esse processo:

Apresenta modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias que servem para que os professores compreendam as ações e desenvolvam a capacidade de resolver problemas para trabalhar com mais profissionalismo (p. 115).

Para Jesus (2010), esse processo viabiliza “reflexões que emergem o repensar sobre as políticas públicas educacionais, compreendendo os profissionais da educação como sujeitos no desenvolvimento de seus conhecimentos”. A partir disso, a autora explica que este trabalho se dará por meio da colaboração entre os pesquisadores e os profissionais da comunidade educativa, em busca de um entendimento e reflexão dos contextos que, de acordo com a autora, auxiliem a engendrar relações entre teorias e práticas. Portanto, esse seguimento é “instituinte de outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento” como aponta Monceau (2005 apud JESUS, 2010).

Ferreira (2007) considera que a dualidade entre pesquisa e formação, pode se enriquecer mutuamente, pois, pensar entre formação de professor e pesquisa remete à controvérsia sobre a separação entre teoria e prática, assunto este recorrente nas ciências sociais e na educação. Esta ideia também está presente na suposta divisão pedagógica entre os que “pensam” (teorizam) a educação e os que executam as atividades práticas educacionais, ou seja, os que realizam a ação educativa.

A pesquisa em educação e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e podem permitir uma maior compreensão do processo educacional, que por sua vez, contribui em algum grau para a melhoria da prática pedagógica (MOREIRA e CALEFFE, 2008 p. 39). Mas a quem compete a reflexão, a crítica e compreensão neste processo?

Como relembra Moreira e Caleffe (2008), muitas vezes os professores têm sido envolvidos em pesquisas acadêmicas como mero objeto de estudos e a pesquisa na educação tem se voltado explicitamente para compreender conhecimentos, saberes, práticas pedagógicas e a realidade vivida por eles.

Também tem sido comum a comunidade acadêmica utilizar os ambientes educativos como locais para a coleta de dados sobre padrões de comportamento dos alunos, interação professor/aluno, aluno/aluno, atributos pessoais de alunos e professores, metodologias de ensino, entre outros. Posteriormente, espera-se que os professores sejam receptivos ao conhecimento produzido por pesquisadores profissionais e busquem mudar suas práticas e concepções a parti delas. Moreira e Caleffe (2008) esclarecem que tem sido comum esperar dos professores o reconhecimento do valor do trabalho do pesquisador para a sua prática profissional, aceitando a validade do mesmo para as decisões no seu cotidiano escolar.

Zeichner (1993) considera que a maioria dos trabalhos produzidos sobre a reflexão dos professores procurou apenas virar a atenção do professor para dentro. A sua perspectiva foi de que, nesse processo reflexivo, a atenção do professor deverá ser tanto virada para dentro, para a sua própria prática, quanto para fora, ou seja, para o seu contexto diante das condições sociais nas quais se situa essa prática. Por isso, a importância de não se ignorar reflexões de natureza social, política e econômica, pois estas fazem parte da constituição do professor e de sua ação pedagógica.

Para que isso ocorra em um contexto formativo e na experiência, Alarcão (2007) comenta sobre a relevância da expressão e do diálogo. A autora compreende que esta situação se dará por meio de três tipos de diálogo: um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências, e o diálogo com a própria situação.

Este diálogo para Schön (apud ALARCÃO, 2007) não pode ser no nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre, afirma o autor. Este necessita atingir

um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais da educação agir e argumentar com o poder da razão.

Portanto, não se pode compreender a prática reflexiva como um processo solitário e reduzi-lo à prática de meditação. Ao contrário, a prática reflexiva corresponde a um “processo desafiador, exigente e penoso, que é mais exitosa quando o esforço é colaborativo” (MOREIRA E CALEFFE, 2008).

Os questionamentos desencadeados durante o processo reflexivo podem permitir de acordo com Alarcão (2007) passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, ou seja, podem contribuir para que esse sujeito de sentido ao que foi descrito e ao que depois se define como mudança a ser implementada. Esse processo, de acordo com Jesus (2010), pode permitir identificar dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação e convertê-las em questionamento num procedimento de formação.

Com base nesse breve resgate, pode-se evidenciar que os aspectos desencadeados no processo de pesquisar colaborativamente com os professores, desde que embasado por concepções que levem em consideração o processo de reflexão e também que sejam calcados em processos sistematizados, podem auxiliar na emancipação e profissionalização do professor, diante da realidade em que este atua.

Pela natureza da presente investigação, elege-se como forma de desenvolver esse processo investigativo o método da Pesquisa Colaborativa, que consiste na coprodução de conhecimento, uso da prática investigativa como estratégia de formação, desenvolvimento profissional e mudanças no contexto educativo, via mediação do pesquisador (IBIAPINA, 2008). Esse processo é desencadeado a partir de reflexão e da valorização da participação dos sujeitos, da pesquisa como colaborador na investigação.

O referido método tem como prática envolver investigadores (pesquisador colaborador) e sujeitos investigados (professores colaboradores), tanto em produção de conhecimentos quanto em ações formativas, haja vista que o trabalho colaborativo nesta situação faz com que professores e pesquisadores analisem em conjunto o objeto em estudo, produzam entendimentos a respeito, compartilhem conhecimentos para avançar no entendimento das questões investigadas, bem como potencialize o desenvolvimento profissional e formativo dos envolvidos.

Delineamento do estudo

Etapa Preliminar - Condução dos procedimentos éticos

O Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011(ANEXO A). Cumpre destacar que os termos foram elaborados com base na Resolução 196/96, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, prevendo gravação e autorização do uso das respostas das participantes, desistência em qualquer momento da pesquisa com a consequente retirada do consentimento em qualquer momento da coleta de dados.

Após o projeto ONEESP ter recebido a aprovação pelo Comitê Ético de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma carta convite foi elaborada para apresentação da pesquisa ao município pesquisado. A seleção do município em questão foi intencional, na medida em que se busca um que represente o oeste paulista, com economia de médio porte e que possuísse professores de educação especial atuando no AEE em SRM e que consentissem participar do estudo.

Estabeleceu-se o contato com a gestora responsável pela educação especial no município. A referida profissional era uma professora de educação especial que ocupava o cargo na denominada “Chefia de divisão de educação especial inclusiva”. Posteriormente realizou-se uma reunião com a Orientadora Pedagógica (OP), para explicar as intenções de como foi previsto a proposta da pesquisa. Destaca-se a acolhedora recepção de ambas profissionais, que compõem a equipe gestora de educação inclusiva (EGEI).

Etapa do diagnóstico das necessidades formativa e definição dos tempos e espaços para condução da pesquisa.

Dentre outros aspectos, destacados por Ibiapina (2009) para a concretização das ações colaborativas, está a sensibilização dos colaboradores, a negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas, entre outros. Tendo em vista este último aspecto realçado, Ibiapina (2009) esclarece:

[...] tendo em mãos o diagnóstico das necessidades, já é possível realizar a planificação, isto é, definir um plano de ação que possa atender as expectativas dos professores em torno dessa reconversão profissional. [...] o primeiro elemento do processo de planificação é o diagnóstico das

experiências e dos conhecimentos prévios acumulados pelos professores nos seus percursos formativos e profissionais, já que essas informações devem ser utilizadas na ação formativa com o objetivo de promover o processo de redefinição conceitual (p.43).

Assim, a EGEI nos disponibilizou para o desenvolvimento da pesquisa às sextas-feiras, das 7 às 13 horas, horário esse que corresponde ao momento formativo legalmente reconhecido como Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) e instituídos no município.

Tendo em vista o que orienta Ibiapiana (2008) e levando em consideração as explicações, buscou-se em seguida reunir junto com as professoras de educação especial (PEE) para verificarmos a possibilidade de adesão e sua participação nesse estudo, e com isso, organizar o processo de investigação e formação diante dos espaços e tempo que nos foram proporcionados pela EGEI.

Primeiramente, ao nos reunir com as PEE, esclarecemos os pressupostos da pesquisa e como seriam conduzidos os encontros reflexivos, pontuando o que era esperado em termos de colaboração nesse processo. Explicamos também sobre quais aspectos seria norteada nossa reflexão (apresentando os três eixos do referido estudo) e de que forma o conteúdo das discussões e reflexões atenderia a investigação (produção do conhecimento) e a formação (atendendo as demandas apresentadas pelas professoras colaboradoras).

Nessa oportunidade, negociou-se a forma como seriam coletadas suas falas, esclarecendo que se daria por meio do uso dos equipamentos de gravação, em que as professoras poderiam se manifestar ou não diante das questões realizadas. Após todos os esclarecimentos, todas as PEE concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

O diagnóstico das necessidades de formação das PEE foi necessário para apresentar os temas de do interesse e formação demanda por esse grupo. O que indicam lacunas deixadas no decorrer do processo de formação. Assim, no primeiro contato com as participantes também foi feito um levantamento de suas demandas formativas. No entanto considera-se importante realçar que nem todas indicaram os mesmos temas. A seguir serão apresentados os temas que foram demandados pelas PEE:

- Política de Inclusão;
- Transtorno Global do Desenvolvimento;
- Tecnologia Assistiva e adaptações físicas para alunos com deficiência física;

- Avaliação do Deficiente Intelectual;
- Psicomotricidade;
- Avaliação para todas as áreas de atuação;
- Surdocegueira;
- Portal do Professor com exploração prática;
- Novas maneiras e práticas do trabalho no AEE;
- Cursos voltados para alunos da EJA, os quais pedagogicamente apresentam limitações (autismo associado com outras deficiências);
- Cursos voltados para cuidadores e auxiliares;
- Curso de montagem e confecção de materiais para os tipos de deficiência (física, intelectual, visual e surdez);
- Curso sobre as necessidades específicas da criança cega;
- O ensino da língua materna e da língua portuguesa para o surdo;
- Educação infantil: estimulação precoce, observação, dificuldades, atrasos, como perceber, diferenciar as necessidades e avaliar o desenvolvimento. Desenvolvimento de competências, estimulação da inteligência e raciocínio infantil.

Dentre os temas de maior incidência indicado pelas participantes, foi sobre a avaliação e educação infantil. A partir das demandas indicadas pelas PEE, estabeleceu-se o contato com alguns pesquisadores para solicitar a contribuição na condução de palestras e oficinas relacionadas aos temas solicitados pelas PEE. Além dos temas, também foi sugeridos outros temas que foram analisados e aceitos pelas participantes. A seguir, apresenta-se o programa organizado e ministrado às participantes:

- Política sobre Formação de Professores;
- Projetos para Inclusão;
- Portal do Professor, elaboração de planos de aula;
- Avaliação do Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Avaliação do Deficiente Intelectual;
- Software Educativo de Autoria;

- Co-ensino e Consultoria Colaborativa;
- Plano Educacional Individualizado;
- Plasticidade Neural da pessoa com deficiência física;
- Transtornos Globais do Desenvolvimento e Avaliação Psicomotora.

Tendo como base o tempo e o espaço destinados pela EGEI, bem como os temas a serem trabalhados, buscou-se junto à EGEI e as PEE definir como os encontros para a coleta dos dados seriam conduzidos.

Após a definição de execução de um cronograma realizado durante seis meses (fevereiro a julho de 2012), com treze (13) encontros formais junto às PEE, totalizando uma carga horária de 60 horas, elaborou-se um projeto de extensão e encaminhamos a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, buscando conceder às PEE um certificado de participação no curso de extensão, e aos palestrantes pesquisadores colaboradores, uma declaração por terem ministrado as palestras e oficinas.

Vale destacar um aspecto importante ocorrido no primeiro contato com as PEE: elas pontuaram sobre a necessidade da participação das demais professoras do ensino comum e gestores nesse processo formativo e investigativo, tendo em vista a importância da participação dos orientadores pedagógicos, diretores e professores do ensino comum. Elas destacaram que alguns desses temas seriam relevantes para o conhecimento desses outros profissionais da educação. Tais como: trabalho com projetos e co-ensino e consultoria colaborativa. Em conversa com a EGEI, conseguiu-se que coordenadores pedagógicos participassem em alguns dos encontros, porém as falas e interações destes, no transcorrer dos encontros, não fizeram parte dos dados coletados.

Etapas Procedimentais para a realização de ações reflexivas

Ibiapina (2008) alerta para o fato de que o processo de investigação da pesquisa colaborativa é mais complexo do que aparentemente se supõe, justamente pela múltipla função que ela tem (investigação, formação e produção de conhecimento). Dessa forma, para a organização da sistemática procedimental conduzida junto as PEE, contou-se, ao longo do processo, com a colaboração das PEE no levantamento, organização, sistematização e análise dos dados da realidade investigada. Para operacionalizar esse

processo, recorreu-se a uma sistematização de colaboração por meio de quatro ações reflexivas (Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução) sugeridas por Ibiapina (2008), que foi adaptada para o contexto desta pesquisa da seguinte forma:

Descrever corresponde a detalhar o que foi realizado (IBIAPINA, 2008). No caso desta pesquisa foi detalhado o que foi detalhado ações realizadas em termo de organização em relação a três eixos: o AEE desenvolvido em SRM, a formação das professoras que atuam nesse serviço e a forma como os alunos que usufruem desse serviço foram avaliados.

O processo que corresponde aos encontros para a “informação” defendida por Ibiapina (2008) foi adaptado para esta pesquisa, como construção do conhecimento e destinado a trabalhar as temáticas demandadas pelas PEE.

A ação de confrontar corresponde, de acordo com Ibiapina (2008), a um momento crucial de reflexão crítica sobre o conteúdo das fases anteriores. Nessa pesquisa, essa ação correspondeu à análise e compreensão das tensões acerca da formação, avaliação e organização do serviço das SRM.

Para Ibiapina (2008), as três ações reflexivas acima desencadeiam uma quarta ação, que seria a reconstrução, por meio da qual se promove a identificação do que é possível modificar, ou seja, reconstruir. Para o desenvolvimento dessa ação foi preciso estimular as PEE a responderem diante dos elementos por elas confrontados: O que é preciso ou como pode se feito de forma diferente?

Tais ações podem ser consideradas como formativas, se criarem espaços para que os professores reflitam criticamente e potencializem mudanças no contexto educativo (IBIAPINA, 2008).

O trabalho conjunto e colaborativo pode favorecer a condições de troca, de intercâmbio, de análise conjunta e da introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o contexto educativo em algum grau (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina (2008) esclarece que, colaborar neste processo de investigação, não significa que todos os envolvidos participem das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas sim, sobre a base de um projeto comum. Isto quer dizer que cada sujeito envolvido (pesquisadora, gestoras e professoras de educação especial) prestou a sua contribuição colaborativa de forma específica para beneficiar a execução deste estudo.

Para isso, quatro etapas procedimentais foram desenvolvidas da seguinte forma:

1ª Etapa: Caracterização da Implantação das SRM.

Nesta etapa, foi realizada uma entrevista individual (ANEXO B) com a orientadora pedagógica²² (OP) que faz parte da equipe gestora de educação inclusiva (EGEI), buscando levantar informações preliminares e alguns indicadores das opções assumidas pela Secretaria Municipal de Educação, para a organização e gerenciamento do AEE em SRM. Nesta etapa, também, foram coletados os documentos legais que embasam a política municipal diante da educação inclusiva. A análise desses documentos foram incorporadas e apresentadas nos resultados.

2ª Etapa: Levantamento das descrições sobre os três Eixos que norteiam esta pesquisa

Dentre as possibilidades de desenvolvimento das ações reflexivas, Ibiapina (2008) sugere a realização de entrevistas coletivas. Dessa forma, seguindo os pressupostos apresentados pela autora, nesta etapa, realizou-se uma entrevista coletiva junto às PEE, a partir de questões disparadoras (ANEXO C), organizadas em três eixos: eixo 1 – organização do AEE em SRM; eixo 2 – Formação de Professores que atuam no AEE em SRM; eixo 3 – Avaliação dos alunos que frequentam as SRM.

Tendo em vista o número de PEE e também a especificidade de cada Eixo que norteia as questões disparadoras, a condução das entrevistas coletivas, foram realizadas por meio de estratégias diversificadas, para condução dos questionamentos ao grupo de professoras:

a) Em relação às questões disparadoras do eixo 1 (Serviço), as PEE de educação especial foram divididas em seis grupos. Após os questionamentos feitos, as PEE discutiram com o grupo e descreveram as respostas do grupo. Quando no mesmo grupo, houve posicionamentos diferentes, estes também foram contemplados nas descrições.

b) Para as descrições, tendo em vista as questões disparadoras do Eixo 2 (Formação), as professoras de educação especial realizaram as descrições individualmente;

²² Fizemos a opção em realizar a entrevista com a orientadora pedagógica devido a esta, fazer parte da equipe gestora de educação inclusiva há mais tempo do que a Chefe de Divisão de Educação Inclusiva, mesmo que essa última, dentre a composição hierárquica, corresponda a um cargo superior à da orientadora pedagógica.

c) Para as descrições das questões disparadoras do Eixo 3, foi organizado um pequeno grupo de PEE para discutir e descrever a respeito do processo da avaliação diagnóstica e encaminhamento às SRM. As demais participantes foram separadas em duplas/trios e cada um desses conjuntos recebeu uma questão, para discutir. Posteriormente, foi formado um círculo com todas as PEE para as duplas/trios responderem as questões e debaterem. Na medida em que ocorriam as apresentações das questões, as demais PEE puderam complementar as respostas dadas pelas colegas ou apresentar as diferenciações, tendo como base suas realidades escolares.

Ibiapina (2008) esclarece que o “processo descritivo pode oportunizar momentos em que sejam externalizados sentidos e significados”, nesse caso em se tratando do objeto em estudo. A autora ressalta que, além disso, essa etapa pode “contribuir na reorganização das estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático do contexto dos envolvidos” e sobre o objeto.

3ª Etapa: Desenvolvimento dos temas de formação demandados

Diante do contexto em análise (AEE desenvolvido em SRM), o qual foi descrito pelas PEE, as palestras foram conduzidas de forma a que fosse possível instigar nas participantes a reflexão sobre as problemáticas de suas realidades escolares, buscando-se estimular o entendimento das opções realizadas e dos desafios enfrentados cotidianamente por elas, tendo como referência a educação inclusiva.

Para a condução desses encontros, contou-se com a participação de pesquisadores colaboradores que apresentaram e dialogaram sobre: referenciais, conceitos, dados de pesquisas, instrumentos, materiais e atividades. Durante a condução desses encontros, foi possível oportunizar espaços para que as PEE pudessem articular tais conteúdos à prática desenvolvida no dia a dia, tendo em vista as situações conflituosas e inerentes a sua realização.

4ª Etapa: Confronto do conteúdo e indicações de Reconstrução.

Esta etapa foi destinada à análise de forma colaborativa junto às PEE, referente aos dados obtidos na etapa descritiva. O processo de análise foi conduzido confrontando os dados e apontando reconstruções necessárias, sempre buscando compreender as análises

com o foco no sistema municipal de ensino de Araçatuba, sem perder de vista as influências externas a ele ou dentro dele. Assim como explica Ibiapina (2008):

O potencial do processo da Pesquisa Colaborativa é conseguir dar conta da compreensão do micro social sem perder de vista o macro social, empoderando as participantes para que compreendam, analisem e mudem a sua realidade em algum grau. Desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar (IBIAPINA, 2008 p. 27).

Esse processo reflexivo de confrontação e reconstrução corresponde a um momento de análise que, de acordo com Ibiapina (2008), “pode permitir a compreensão do significado das ações para a manutenção ou transformação delas”. A autora também realça que esta etapa se configura como o “momento crucial da reflexão crítica”.

Para a condução desta etapa, inicialmente as PEE foram divididas em quatro grupos. Cada grupo recebeu um envelope com os seguintes dados: as questões que compuseram a entrevista coletiva, junto com suas respectivas transcrições (na íntegra) sobre os três eixos: formação, serviço e avaliação; os questionamentos elencados pelas PEE; gráficos (sobre: turnos, distribuição de alunos por escolas e PEE; diagnósticos; idade, condição apresentada e nível de ensino (série e ano). Vale destacar que as informações contidas nos gráficos eram provenientes das entrevistas coletivas²³ realizadas com as professoras de educação especial. Posteriormente, estes mesmos dados foram complementados pela Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.

Cada grupo analisou os dados descritos e elaborou cartazes. Em seguida, apresentaram aos demais presentes (PEE; EGEI e à pesquisadora). Nesses cartazes destacaram alguns pontos e explicaram suas análises. Na sequência, indicaram algumas mudanças desejáveis e necessárias, diante do desenvolvimento da educação inclusiva no município.

Para Ibiapina (2008), a prática formativa “pode criar condições para que a reconstrução ocorra, bem como contribui para identificar e relacionar as construções feitas no contexto educativo formal com os interesses sociais e políticos”.

Dessa forma, a partir do confronto dos dados descritos, foram sintetizados os principais elementos que fazem parte das mudanças necessárias e apontadas como

²³ Posteriormente obtivemos esses dados da EGEI para compor a característica dos alunos que são atendidos no AEE.

prioritárias na rede de ensino da qual as PEE fazem parte. Cada aspecto apontado como mudança prioritária foi colocado em pauta para a análise e sugestões de todas as PEE com indicativos de reconstruções a serem realizadas no âmbito desse sistema de ensino.

Equipamentos e materiais

Os equipamentos utilizados na condução da pesquisa foram: gravadores de áudio digital para registrar a realização das entrevistas individuais e coletivas e discussões durante os encontros.

Para cada professora foi organizado um kit de materiais para que elas pudessem utilizá-lo ao longo dos encontros. Este kit foi composto por: fichário com divisórias, bloco de anotações, caneta, sulfite e lápis com borracha. Também foram utilizados durante os encontros: cartolinas, papel sulfite branco e coloridos, envelopes, caneta piloto, fita crepe, cola, tesoura, folha de transparência.

Ao final dos encontros, os arquivos (artigos, slides, vídeos, instrumentos etc.), utilizados e disponibilizados pelos palestrantes pesquisadores colaboradores foram gravados em um CD e entregues às participantes da pesquisa.

Universo da Pesquisa

O perfil do Município Participante

A fundação do município de Araçatuba em 1908 remonta ao surgimento da estrada de ferro noroeste do Brasil, partindo de Bauru, rumo a Mato Grosso. Este município abrange uma área territorial geográfica de 1.167,436 Km² ao noroeste do estado de São Paulo (Figura 1), com uma população de 181.579. Na figura 2 é possível identificar a mesorregião de Araçatuba, a qual congrega uma área geográfica criada pelo Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE).

Figura 1 – Localização de Araçatuba no estado de São Paulo



Fonte: Wikipédia²⁴

Figura 2 – Abrangência da mesorregião de Araçatuba no estado de São Paulo



Fonte: wiki²⁵

²⁴ Figura do Mapa disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ara%C3%A7atuba>
acesso em: 24 de nov. de 2012

²⁵ Figura do Mapa disponível em:
http://wiki.nosdigitais.teia.org.br/Divis%C3%B5es_do_estado_de_S%C3%A3o_Paulo
acesso em: 24 de nov. de 2012

Araçatuba é conhecida como a “cidade do boi gordo” o setor predominante é o sucroalcooleiro, que “se encontra em crescimento acelerado e em expansão na região”, tendo em vista o “clima favorável ao cultivo da cana-de-açúcar, mão de obra especializada e facilidade de escoamento da produção” (UNISALESIANO, 2008; FRANCO, 2008).

A cidade é responsável pela “geração de mais de 60% do Produto Interno Bruto Regional”, tendo no “agronegócio como base de sua economia”, concentrando o “maior número de pecuaristas do Brasil e é referência na criação de gado Nelore” (UNISALESIANO, 2008; FRANCO, 2008).

A estrutura de Ensino Superior da cidade conta com quatro faculdades (De Angeles, Thathi, FATEC, Fundação Educacional de Araçatuba) e cinco universidades (UNESP, UNIESP, UNIP, UNISALESIANO, UNITOLEDO) que apresentam um total de 90 cursos de ensino superiores. Além dessas, funcionam também escolas profissionalizantes, tais como: SENAI, SENAC, SEST/SENAT e SESI (UNISALESIANO, 2008; FRANCO, 2008).

O sistema municipal de ensino de Araçatuba foi criado em 30 de setembro de 1954. Até 1977 atendia a educação infantil e a educação de jovens e adultos (UNISALESIANO, 2008; FRANCO, 2008).

A taxa de analfabetismo do município é de 3,9%, tendo em vista a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2010), sendo a menor taxa apresentada entre as cidades sede de região administrativa do Oeste Paulista.

Ligada à Prefeitura Municipal de Araçatuba está a Secretaria Municipal de Educação. Esse tem sido o órgão da administração municipal responsável pela formulação e implantação da política pública de educação do Município, tendo como Secretário (a) um (a) profissional da educação que coordena e supervisiona, junto à sua equipe de educadores gestores, assistindo e assessorando o prefeito na formulação de políticas referentes ao sistema municipal de ensino.

Caracterização dos alunos PAEE no município de Araçatuba

Na cidade de Araçatuba existem mil oitocentos e sete (1807) alunos PAEE. Desse total, 34% são do sexo feminino e 66% do sexo masculino, sendo que nove (9) com cegueira, sessenta e três (63) com baixa visão, quarenta e três (43) com deficiência auditiva, cinquenta e oito (58) com deficiência física, mil quinhentos e noventa e sete

(1597) com deficiência intelectual, vinte e um (21) com autismo, dois (2) com síndrome de asperger e onze (11) com superdotação (INEP, 2012).

Em relação à zona residencial, 1% se encontra na área rural e 99% se encontram na área urbana. Quanto à modalidade de ensino, setecentos e noventa e três (793) alunos (44%) estavam no ensino regular, quatrocentos e trinta e um (431) na modalidade de educação especial substitutiva e sessenta e sete (67) no ensino de jovens e adultos. (INEP, 2012).

Em relação à distribuição de matrículas por setor administrativo, tem-se 33% no estado, 26% matriculados em instituições particulares, 41% no município (INEP, 2012).

O perfil do PAEE que frequenta as SRM no sistema municipal de ensino de Araçatuba

No ano de 2012 (primeiro semestre), 244 alunos PAEE frequentavam o AEE, sendo 60% no período vespertino e 40% no período matutino. Este número correspondia a cerca de 13.5% de todo o PAEE do município e cerca de 31% dos alunos sendo escolarizados no município²⁶.

Deste total, 26% tinham laudo e 74% não possuíam laudo, 68% desses alunos eram do sexo masculino e 32% do sexo feminino.

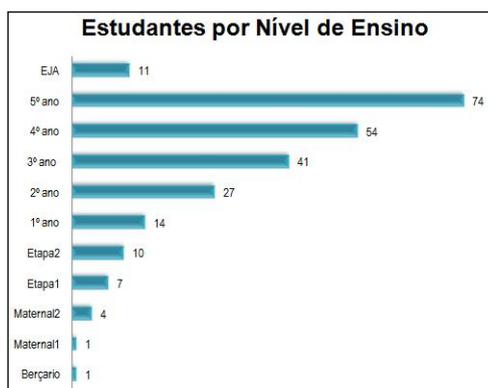
De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, as condições apresentadas por esses alunos foram: 184 possuem deficiência intelectual (DI); nove possuem deficiência física (DF), sete possuem deficiência visual (DV), seis possuem deficiências múltiplas (DM), oito correspondem às pessoas com surdez (PS), vinte e oito (28) possuem autismo, que correspondem à categoria de transtorno global do desenvolvimento (TGD), um (1) possui a deficiência de surdocegueira e um (1) cuja categoria não foi especificada no formulário da Secretaria de Educação do município. Não há, até o momento (de realização desta pesquisa), alunos identificados com altas habilidades/superdotação que frequenta o AEE em SRM no município.

A maioria dos alunos PAEE matriculados em escolas municipais de Araçatuba, se encontram no 5º ano (Gráfico 1), ou seja, no último ano de escolarização via sistema municipal de ensino. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), eram todos

²⁶ Considerando o total de 1807 alunos PAEE cadastrados no município, dos quais 793 sendo escolarizados em escolas comuns.

oriundos da instituição Associação Amigos do Autista (AMA), conveniada à rede municipal de educação.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos por Nível de Ensino em 2012



Professores Participantes da pesquisa

Nesse estudo, foi mantido o anonimato dos nomes reais das PEE e utilizou-se para a identificação nos referidos registros as seguintes siglas: PEE, para Professoras de Educação Especial em atuação nas SRM; CDEI, para a Professora de Educação Especial em atuação na Chefe de Divisão de Educação Inclusiva e OP, para a Professora de Educação Especial em atuação na Orientação Pedagógica de Educação Especial.

Quando as professoras de educação especial que atuavam em SRM apresentavam um posicionamento individual, destacou-se a fala indicando P1, P2, P3 etc. Quando as mesmas professoras se posicionada em nome de um grupo (1, 2, 3 ou 4) indicou-se a sua fala atrelada ao grupo correspondente.

O mesmo procedimento foi feito para as professoras que compunham a EGEEI. Quando apresentavam um posicionamento em nome da equipe, suas falas foram destacadas com a sigla EGEEI, e quando apresentava um posicionamento individual suas falas foram destacadas pelas siglas dos cargos que ocupavam (CDEI ou OP).

O quadro de professoras de educação básica II (PEB II) da categoria de educação especial no município era composto por vinte e oito (28) professoras.

No momento de realização dessa pesquisa, estavam em atuação em SRM 26 PEE, que trabalhavam 40 horas semanais, divididas da seguinte forma, de acordo com a Lei Complementar 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009):

- a) Vinte e sete horas em atividades com os alunos PAEE;
- b) Duas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas escolas pertencentes ao pólo que faz parte;
- c) Duas horas de trabalho e pesquisa de livre escolha do docente (HTPL), destinadas à preparação e avaliação dos trabalhos decorrentes das atribuições docentes;
- d) Seis horas de trabalho de formação contínua (HTFC) destinadas à formação contínua e capacitação, em serviço, do profissional;
- e) Três horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar (HTPP). Esse horário era destinado à elaboração e efetivação de projetos e pesquisas, à articulação com a comunidade (orientações aos professores e pais) e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Vale destacar que, em relação às demais categorias dos professores, as PEE possuíam a maior carga horária de HTPP.

No momento de realização dessa pesquisa²⁷, a Equipe Gestora de Educação Inclusiva (EGEI) era composta por duas PEE, sendo uma Chefe de Divisão de Educação Inclusiva (CDEI) e uma Orientadora Pedagógica (OP).

Formação das participantes

A formação mínima exigida pelo sistema municipal de ensino de Araçatuba aos profissionais que atuam na educação especial era o curso de Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação ou especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial.

²⁷ Ao final de realização desta pesquisa, uma professora de educação especial, assumiu o cargo de Orientadora Pedagógica e a EGEI passou a ser composta por três professoras de educação especial.

Em relação à formação das participantes, 11% destas tinham magistério, todas eram graduadas, 11% das graduações foram com habilitação em uma área de deficiência, todas possuíam curso de extensão na área de educação especial, especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial, além da especialização ofertada pelo Ministério da Educação, sob o título de Atendimento Educacional Especializado na modalidade de educação à distância. Algumas também possuíam especializações em outras áreas, tais como gestão escolar, libras, alfabetização, educação infantil, psicopedagogia, didática no ensino superior. Em relação à experiência na área da educação especial, as PEE tinham entre 2 a 28 anos de experiência.

Para elucidar as traduções que o sistema municipal de ensino, por meio de seus agentes educacionais, faziam das diretrizes da política de educação inclusiva, com o foco do PI-SRM, essa apresentação foi concebida em formato de textos explicativos a partir de itens que visaram contribuir no entendimento de como o AEE em SRM vinha sendo desenvolvido em Araçatuba. Algumas falas das participantes foram colocadas na íntegra para ilustrar e intensificar as descrições. As argumentações resultantes dos confrontos e das indicações de reconstrução serviram de análise final de cada eixo e foram discutidas com base em referenciais da área.

CAPÍTULO 3 - RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões apresentados nesse capítulo foram organizados de modo a apresentar inicialmente as disposições legais assumidas pelo município sobre o processo de educação inclusiva. Na sequência, apresenta-se a história da educação especial, antes do surgimento das SRM. Posteriormente os dados coletados junto as PEE e a EGEI foram ordenados em três partes, que correspondem aos eixos que norteiam esse estudo: Eixo 1, sobre especificidade do serviço ofertado nas SRM; Eixo 2, sobre a formação para atuação nas SRM; Eixo 3, sobre a avaliação: encaminhamento, planejamento e acompanhamento do aluno que frequenta as SRM.

Disposições legais no município

Por meio dos documentos municipais, evidenciou-se quais foram as previsões legais dispostas referente à garantia da escolaridade dos alunos PAEE. A seguir foram destacados alguns de seus elementos, tendo em vista o objeto em estudo.

Na Lei orgânica do Município (ARAÇATUBA, 1996), destacam-se dois Artigos do Cap. IV, Seção I, que estabelecem que o:

[...] dever do Município para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - atendimento em creche e pré-escola às crianças, assegurando-se igualdade de condições de acesso e permanência para aquelas **com deficiência que possam se adaptar ao convívio dos demais** (Art. 189, grifo nosso).

Percebeu-se que este artigo apresenta disposições de uma política de integração, no qual foi prevista a garantia da escolarização para as pessoas com deficiências somente para as que têm condições de “se adaptar ao convívio dos demais”.

Quanto ao investimento no desenvolvimento da educação especial, estabeleceu-se na referida Lei que:

[...] o município aplicará anualmente, nunca menos do que 25% (vinte e cinco por cento) no desenvolvimento do ensino resultante da receita dos impostos, incluindo-se os recursos provenientes das transferências, **alocando-se parte dos mesmos para educação especial** (Art. 193, grifo nosso).

Apesar de parte destes recursos, serem destinados à educação especial, isso não quer dizer que se destinarão somente à educação especial ofertada no sistema público de ensino, pois no § 1.º (ainda no mesmo Artigo), fica estabelecido que tais recursos podem ser destinados à educação pública, prioritariamente, mas também podem ser alocados nos seguintes estabelecimentos:

[...] às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em Lei, desde que: I - comprovem finalidades não lucrativas e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem destinação do seu patrimônio à escola congênere sediada no município ou escola pública municipal, no caso de encerramento de suas atividades (§ 1.º).

A Resolução SME n. 06 de 25 de setembro de 2008²⁸ (ARAÇATUBA, 2008), fixa normas para o AEE de alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais”, no sistema municipal de ensino.

No referido documento, “a educação na perspectiva da educação inclusiva compreende o atendimento escolar nos diferentes níveis e na modalidade de educação de adultos”, para os alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais” (Art. 1º). Ainda nesse artigo, fica estabelecido que este atendimento terá “início na educação infantil, ou quando se identifiquem tais necessidades”.

Dentre as normas estabelecidas em consonância com os dispositivos legais que a embasam, encontra-se assegurar ao aluno atendido pela educação especial o AEE na própria escola com que este está matriculado (Parágrafo 1º ARAÇATUBA, 2008).

No referido documento não há menção sobre as especificidades do público alvo que recebe o AEE, nem tampouco se menciona sobre os alunos com transtorno global de desenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação, apenas há a menção sobre “necessidades educacionais especiais”. Um dos itens do Art. 5º faz-se referência ao aluno com deficiência, mas não se define qual.

Ainda no mesmo documento, destaca-se o local onde deve ser realizado o AEE indicando a SRM, seguido das disposições quando à organização deste espaço: “horário

²⁸ Fundamentado na legislação nacional (Lei n. 9.394/1996; Lei 10.098/2000; Resolução CNE/CEB n. 02/2001; Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e da Lei 10.172/2001, na Indicação CEE n. 70/2007; Decreto 6094/2007, na Lei Complementar 180/2007 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de janeiro de 2008)

diverso ao da matrícula no ensino regular; com duração mínima de uma hora e máxima de duas horas diárias; realizado individualmente ou em grupo”.

Quanto à formação do grupo, o Parágrafo 4º (Art. 1º) orienta que este pode ser organizado “por área de deficiência”, desde que se considerem as “idades de seus participantes, suas habilidades e interesses”.

No Art. 2º, a palavra “preferencial” foi empregada orientando para o atendimento desses alunos nas “classes comuns do ensino regular”.

Os quatro itens citados no Art. 3º da Resolução SME n. 06 (ARAÇATUBA, 2008) sobre o apoio da Secretaria Municipal de Educação se referem: à escolarização do “alunado da educação especial”; a organização desse serviço do sistema de ensino, define o trabalho em SRM como um ambiente para efetivar o AEE”.

Neste documento, entende-se por “regime de itinerância o trabalho realizado pelo professor de educação especial em mais de uma escola no mesmo dia e turno de trabalho” (ARAÇATUBA, 2008, Parágrafo Único, Art. 3º).

Além disso, destaca-se o apoio à oferta de recursos “didáticos-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção” (ARAÇATUBA, 2008).

O Art. 4º da Resolução SME n. 06 (ARAÇATUBA, 2008) dispõe que este serviço deve ser organizado para “suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência, nas escolas comuns”.

No que se trata das atribuições do professor que atua no AEE, nessa mesma resolução se estabelece, entre outras funções, que este profissional deve “pautar-se nas habilidades e necessidades específicas do aluno atendido para a realização da seleção de materiais e equipamentos, para a elaboração do plano de AEE”. Para tanto, esse plano deve “contemplar serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambientes escolares”.

E dessa forma, ficou regulamentado que é dever do professor do AEE, além do AEE em SRM, também o acompanhamento do uso de recursos em equipamentos e outros espaços que o aluno frequenta:

[...] acompanhar o uso dos recursos em sala de aula, verificando a funcionalidade e a aplicabilidade dos mesmos, bem como o impacto, efeito, distorções, pertinência, negligências, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na escola e em casa (ARAÇATUBA, 2008, Art. 4º).

Complementando estas disposições, cabe ainda a este profissional “orientar as famílias e professores quanto à utilização de recursos, materiais e equipamentos”, ensinando sobre o seu uso e aplicação (ARAÇATUBA, 2008, VII Art 4º).

Quanto à formação, se estabelece que o professor deve “participar de cursos para a própria formação e também ministrá-los, quando solicitado, para professores do ensino comum e comunidade escolar, visando ao entendimento das diferenças e especificidades” (ARAÇATUBA, 2008, VIII Art 4º).

A Resolução SE n. 009 de 03 de agosto de 2009 (ARAÇATUBA, 2009) dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos entre outras providências, e fica estabelecido que para “efetivação e renovação de matrícula de alunos com deficiência deverá constar o laudo médico com CID”²⁹

Os documentos analisados materializam algumas expressões da política nacional de educação inclusiva, reconhecendo as SRM como espaço para o desenvolvimento do AEE o professor de AEE como articulado da política de educação inclusiva na escola.

Porém, faz-se necessário destacar que nessa legislação municipal não ficou explicitado o público das SRM definido pela política municipal. Percebeu-se que os dispositivos da legislação remetem suas ações ora aos alunos com “necessidades educacionais especiais”, ora aos alunos com deficiência, utilizando-se esses termos como sinônimos, e suprimindo os demais alunos reconhecidos pela PNEE-EI, tais como os que apresentam transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, não foram explicitadas as especificidades de deficiência, ou seja, deficiência física, intelectual, visual ou surdez, assim como também não se diferencia a especificidade de AEE para cada uma dessas categorias.

Uma hipótese referente a esse contexto pode ser devido a proximidade com o período de instituição dos seguintes documentos: Decreto n. 6571 de 2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009).

Para apreender e sintetizar as principais traduções realizadas para a implantação das SRM pelos gestores e professores de educação especial, do sistema municipal de ensino de Araçatuba os questionamentos, os resultados, as análises e as

²⁹ Apesar de na referida resolução constarem apenas as siglas CID, a pesquisadora acredita que pode se referir à Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

reflexões, foram organizadas nos próximos itens separados pelos três eixos norteadores dessa pesquisa: serviço, formação e avaliação.

Foram estes profissionais que, a partir de suas realidades, têm imprimido novos elementos e entendimentos sobre as propostas da política de educação inclusiva federal e municipal, pois dela se apropriam, interpretando e lhe atribuem significações. Para tanto, a seguir foi abordado de forma breve a história do surgimento das SRM.

A história da educação especial, antes do surgimento das SRM

A história da educação especial no município foi iniciada com o surgimento das instituições de educação especial em meados dos anos de 1950 e assim continua durante os próximos 50 anos (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação de instituições especiais de Araçatuba

Ano de fundação	Sigla	Nome	Público Alvo	Número (*) aproximado público atendido
1956	Santa Luzia	Instituto para cegos	Deficiente Visual	18 **
1970	APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	Deficiente Intelectual	547
1977	Ritinha Prates	A Associação de Amparo ao Excepcional	Deficiências Neurológicas Crônicas	60
1988	AADEFA	Associação de Atendimento aos Deficientes Físicos de Araçatuba	Deficiente Físico	120
1998	AMA	Associação de Amigos do Autista	Autista	40

* Esse número é baseado nas informações obtidas em sites, sobre as instituições

** A Instituição possui capacidade para abrigar 18 pessoas com DV.

Santa Luzia³⁰ foi à primeira instituição fundada na cidade em 15 de novembro de 1956. No início, ela funcionou como um asilo para cegos, mas, atualmente, era conhecida como o Instituto Para Cegos Santa Luzia, que realiza atendimentos a pessoas com deficiência visual oriundos de Araçatuba e região. Além disso, oferece abrigo, alimentação, encaminhamentos e orientações quanto às áreas de saúde (assistência médica, odontológica e psicossocial), triagens, visitas domiciliares, administração dos processos

³⁰ SANTA LUZIA de Araçatuba - disponível em: <http://www.institutosantaluzia.xpg.com.br/>
acesso em: 22 de mar. de 2012

beneficiários, educação, trabalho, práticas religiosas, esportivas (ioga, natação, alongamento, hidroginástica).

As atividades desta instituição incluem: oficina de música e lazer; aprendizagem da escrita Braille e colocação de mão de obra formada para o mundo do trabalho, tanto no regime residencial (internos do sexo masculino) quanto aos do regime especial (externos de ambos os sexos). Esta instituição tem capacidade para abrigar 18 pessoas com deficiência visual em suas dependências.

A APAE³¹ foi fundada em 09 de junho de 1970, com serviços na área de deficiência intelectual (DI), e cujo objetivo era de prevenir a deficiência, facilitar o bem estar e proporcionar o desenvolvimento integral e a inclusão educacional e social de pessoas (crianças, adolescentes e adultos) com DI, por meio do desenvolvimento de ações na área da assistência, saúde, educação e preparação para o trabalho.

Sete anos depois, foi fundada a instituição Ritinha Prates³² (23 de outubro de 1977), por um grupo de cidadãos do município que tinham a preocupação com os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiências neurológicas crônicas. Durante a década de 80, a instituição mudou sua filosofia e contratou profissionais de diversas áreas, formando uma equipe técnica com o intuito de promover mudanças e melhorias para prevenir o agravamento do quadro clínico dos seus pacientes.

Em 1996, a instituição ampliou e adequou o ambiente físico, tecnológico e de recursos humanos e foi classificada e qualificada como Hospital pelo Ministério da Saúde (tendo em vista o atendimento exercido). O Hospital Neurológico Ritinha Prates atendia 60 pacientes internados, grande parte deles sem familiares ou sem vínculos familiares devido a maus tratos, oriundos de 41 municípios da Região de Araçatuba.

A AADEFA³³ corresponde a uma associação pública que, desde dezembro de 1988, presta atendimento e serviços para 120 pessoas (de ambos os sexos e várias idades) com deficiência física, oriundo de Araçatuba e região. Em sua sede foram realizadas sessões de fisioterapia e hidroterapia, programa de alfabetização e aulas de artesanato. A

³¹ APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Araçatuba. disponível em: <http://aracatuba.apaebrasil.org.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012.

³² RITINHA PRATES de Araçatuba. disponível em: <http://www.ritinhaprates.org.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012.

³³ ADEFA. Associação de Atendimento aos Deficientes Físicos de Araçatuba - Folha da Região. disponível em: <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?Canal=Arquivo&id=65356> acesso em: 22 de mar. de 2012

entidade também providencia encaminhamento médico e odontológico a deficientes físicos do município.

A instituição AMA³⁴ foi fundada em dezembro de 1998 a partir da união de um grupo de pais de crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo. Atualmente, esta instituição oferece atendimento especializado para pessoas diagnosticadas como autistas. Seus objetivos foram de contemplar a comunicação e convivência social, por meio de condutas que permitam a inserção, a participação e a manutenção destas pessoas na sociedade. Atualmente, são atendidas 40 pessoas que recebem “tratamento educacional³⁵”, fisioterapia, terapia ocupacional e acompanhamento psicológico, sendo este último, também estendido às famílias.

Junto à municipalização do ensino fundamental em 1999, houve também a instituição de classes especiais no sistema municipal de ensino de Araçatuba (ARAÇATUBA, 2009).

Em 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC, o município assinou o convênio, aderindo ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade³⁶.

De acordo com Garcia e Michels (2011), o programa vem sendo implementado “pela união numa lógica de municípios-pólos que exercem o papel de multiplicadores, na formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”, disseminando, assim, a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros.

Caiado e Laplane (2009) consideram que, por meio desse programa, o MEC se comprometeu a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias junto à comunidade. Para tanto, traçam como ações a serem desenvolvidas a implantação das SRM e as formações por meio dos Seminários Educar na Diversidade.

³⁴ AMA. Associação de Amigos do Autista. disponível em: <http://amaaracatuba.blogspot.com.br/>
acesso em: 22 de mar de 2012

³⁵ sic – assim está escrito

³⁶ O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade visa: “a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005).

No documento orientador, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005) realizará as seguintes “ações compartilhadas”:

[...] disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de SRM destinadas ao AEE, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (p.9).

Gradualmente, as classes especiais começaram a ser fechadas, ao passo que foram implantadas as SR (Quadro 3).

Quadro 3 – Relação anual de Classes Especiais e Sala de Recursos e quantidade dos respectivos alunos atendidos

ANO	Classes especiais	alunos em Classe Especial	Salas de Recurso	alunos atendidos em Sala de Recurso
1999	7	-	-	-
2000	8	115	-	-
2001	8	117	-	-
2002	7	84	-	-
2003	7	81	-	-
2004	7	98	1	-
2005	7	81	-	-
2006	4	48	1	94
2007	4	32	4	-

Fontes: informações obtidas a partir dos documentos: Plano Trienal de Educação Especial 2010 a 2012 e Plano Municipal de Educação de 2009

Os dados apresentados no quadro 3 indicam inicialmente o predomínio do atendimento realizado em classe especial e a sua redução gradual acompanhada por um tímido surgimento das SR. Além disso, foi possível constatar que em 2006 havia um número maior de alunos PAEE sendo atendidos em SR (2 salas), comparado ao número de alunos PAEE distribuídos em classe especial (4 salas).

Em 2004, o município recebeu do PI-SRM uma SRM que foi implantada em uma escola. Para sua efetivação, houve a “necessidade de contar com profissionais especializados para este tipo de atendimento, além da aquisição de recursos pedagógicos”. No mesmo ano, foi realizado o 1º Seminário Municipal do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. (ARAÇATUBA, 2009).

Em 2005, duas PEE participaram de formações oferecidas pelo MEC, sobre as SRM. O município aderiu nessa mesma época ao Programa Acessibilidade Arquitetônica do governo federal, para adaptação de escolas com acessibilidade física.

Mesmo com algumas classes especiais implantadas na rede, havia a escolaridade que funcionava dentro dessas instituições. No começo, as professoras de educação especial eram cedidas pelo sistema municipal de ensino para atuar na APAE.

A história da educação especial em Araçatuba também foi marcada por divergências entre a Secretaria Municipal de Educação e a APAE. De acordo com as informações obtidas informalmente, constata-se que, nesse período, o clima entre a APAE e a prefeitura ficou conflituoso a partir da instituição do AEE no sistema municipal de ensino.

Nesse período, a prefeitura ofereceu a implantação do AEE dentro da APAE. Para isso, os alunos que frequentavam a APAE deveriam ser matriculados no sistema público de ensino. No Plano Municipal de Educação de Araçatuba (2009) constam informações que contribuem para entender essa história:

Considerando o Programa conveniado com o MEC, o convênio celebrado com a APAE precisava ser revisto, uma vez que os alunos atendidos naquela instituição deveriam frequentar classes comuns de escolas regulares de ensino, em cumprimento às exigências da Política Nacional para a Educação Especial. Iniciou-se, então, diálogo entre Secretaria Municipal de Educação e APAE a respeito da inclusão educacional de alunos com deficiências. Entendendo que mudanças provocam desestabilização, a gestão da Secretaria da Educação previa que o cumprimento da nova legislação poderia gerar conflitos e necessitaria de um tempo para que uma nova cultura e novos valores fossem formados, pois o respeito às individualidades em meio à diversidade nem sempre está presente em nossas relações. Iniciou-se, então, uma série de conversações e negociações sobre esta questão, buscando uma melhor forma de adaptação às exigências legais, sempre com vistas no respeito ao aluno e na busca pela garantia de seus direitos (p.74).

O que se soube foi que a APAE não aceitou as mudanças propostas e houve incompatibilidade de interesses (entre o sistema municipal de ensino e a APAE). As professoras de educação especial que eram cedidas pela prefeitura retomaram suas atividades no sistema municipal de ensino, assumindo atividades nas SR.

Em 2007, foi implantada na Secretaria Municipal da Educação a Divisão de Educação Inclusiva, e desde então, essa ficou responsável pelo serviço de educação

especial na rede municipal de educação. A partir disso, iniciou-se um diálogo novamente com a APAE e os conflitos cessaram.

Em 2007 esse sistema municipal de ensino foi contemplado com mais três (3) kits do PI-SRM. Nesse começo, o AEE em SR era organizado por área de deficiência (categorial) e as 21 professoras de educação especial (Quadro 4) desenvolviam o referido serviço por meio de Itinerância, atendiam em sua área de habilitação/ especialização e também atuavam na escola sede, na qual possuíam SR. “Em virtude de seus recursos”, as SR eram “utilizadas para produção de material” dos alunos PAEE e como “sede de exercício das PEE (ARAÇATUBA, 2009).”

Quadro 4 – Quantidade de Professores por área de atendimento

Especialização/habilitação	Quantidade de professores de educação especial		Quantidade de alunos atendidos por área
	Efetivos	Temporários	
Deficiência Visual	3	-	20
Deficiência Auditiva	4	-	19
Deficiência Física	-	4	17
Deficiência Intelectual	6	4	229 (EF* e EI**) + 72 (EJA)

Fonte: Plano Trienal de Educação Especial 2010 a 2012 (ARAÇATUBA, 2009)

* EF – Educação Fundamental, ** Educação Infantil

Para a organização e o desenvolvimento desse serviço, a cidade foi dividida em quatro pólos com escolas sedes (Figura 3) que atendiam as demais escolas de sua região. Cada escola sede atendia de 12 a 18 escolas da sua região, consideradas como escolas agregadas. A divisão em quatro (4) pólos levou em consideração a disponibilidade de recursos materiais para a implantação das SR.

Nesse mesmo ano foi adquirido um “ônibus totalmente acessível para transporte dos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida” (ARAÇATUBA, 2009).

Apesar de constar no plano municipal de educação de Araçatuba (ARAÇATUBA, 2009) que no ano de 2008, “muitos alunos que até então se encontravam fora da escola ou em instituições especializadas passaram a integrar o sistema público municipal de ensino, não se conseguiu detectar no mesmo documento a quantidade compreendida de novos alunos na rede, em decorrência da implantação do serviço. O que consta no referido documento foi que o “convênio com a APAE não foi renovado, e mesmo assim, seus alunos não foram encaminhados” para a escola regular, como havia sido solicitado pelo sistema público municipal de ensino.

Contudo, ainda em 2008, durante o desenvolvimento do AEE em SR e por meio de itinerância, as PEE se queixaram de dificuldades para o desenvolvimento do referido serviço. Algumas das justificativas apontadas por elas foram a dificuldade em formar vínculo nas escolas (com os profissionais da escola, comunidade etc.) onde era realizada a itinerância, pois falta tempo hábil para discutir sobre as necessidades e potencialidades deste aluno junto àquela comunidade escolar.

Somada a essa problemática houve também a indicação de dificuldades em relação aos espaços físicos para o desenvolvimento do serviço em cada escola. Os que “existiam eram compartilhados por diferentes PEE em uma mesma escola” (ARAÇATUBA, 2009).

Antunes e Terra (2011) esclarecem que a EGEI entendia que a dificuldade na criação de vínculos entre o professor de educação especial e a equipe escolar “desfavorecia a construção e a realização da proposta pedagógica para o planejamento das atividades inclusivas”. As autoras realçam que isso se “constituía em obstáculo para a efetivação de uma educação inclusiva com qualidade”.

Em 2009, o sistema municipal de ensino recebeu mais equipamentos do MEC para a composição das SR, totalizando dezessete (17) SR divididas nos mesmos quatro (4) pólos (Quadro 5). Nesse período existiam vinte e quatro (24) PEE que atendiam quinhentos e setenta e oito (578) alunos PAEE, sendo um (1) com DF, um (1) com Surdocegueira, treze (13) PS, vinte e um (21) com DV, quinhentos e quarenta e dois (542) com DI. A maioria desses alunos, estavam matriculados na 2^a série.

Quadro 5 - Quantidade de Escolas com e sem SR.

Pólos/	Possuíam SR	Não possuíam SR
1	4	14
2	6	9
3	3	9
4	4	8
TOTAL	17	40

Fonte: Plano Municipal da Educação (ARAÇATUBA, 2009)

Com o objetivo de diagnosticar as necessidades das PEE no desenvolvimento do serviço de educação especial ofertado por meio de itinerância e em SR, a EGEI detectou algumas dificuldades evidenciadas por ela na escolarização dos alunos PAEE matriculados no sistema municipal de ensino de Araçatuba. Portanto, no Plano trienal de educação especial 2010 a 2012 (ARAÇATUBA, 2009), o referido diagnóstico foi organizado por nível de ensino e condição especial dos alunos e foram destacados a seguir:

Na educação infantil, foi identificada a falta de aceitação de alunos com surdez e com DV por parte de seus colegas de sala de aula comum. Havia a necessidade de avaliação oftalmológica, para prescrição de recursos ópticos aos alunos e foi constatada a insuficiência na formação dos professores do ensino comum e esclarecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre o processo de aprendizagem dos alunos com DI.

No ensino fundamental, os alunos com surdez apresentavam dificuldades no acesso ao conhecimento, eles não faziam uso de LIBRAS para interagir e se comunicar e havia a necessidade de atividades e materiais adaptados para que os alunos pudessem ter acesso ao conteúdo curricular. Os alunos com DI possuíam dificuldades no acesso ao conhecimento devido à necessidade de materiais, estratégias e metodologias diversificadas. Em relação aos alunos com DV, também foram identificadas dificuldades no acesso ao conhecimento pela falta de materiais específicos ampliados, tais como livros em fontes maiores e jogos com cores contrastantes na sala comum (havia apenas algumas adaptações produzidas pelas professoras de educação especial).

A precariedade na adaptação de materiais ocorria devido à falta de disponibilização antecipadamente dos conteúdos curriculares às professores de educação especial para que essas produzissem os materiais adaptados necessários.

Foi constatada a insuficiência de conhecimentos por parte do professor de sala comum em avaliar as habilidades dos alunos com surdez, e conseqüentemente, esses

alunos apresentavam dificuldades na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Os professores de sala comum não tinham conhecimentos para perceber as habilidades dos alunos cegos e com baixa visão, resultando em uma avaliação (na sala comum) que desconsiderava as condições apresentadas pelos mesmos. Além disso, foi constatado que os professores do ensino comum exaltavam as dificuldades dos alunos com DI. Esses se encontravam em grande número por sala de aula. Além disso, a avaliação dos alunos com DI não levava em consideração os ritmos que esses alunos apresentavam.

Tendo em vista esse quadro vivenciado pelas PEE, e levando em consideração os problemas apontados por elas no ano anterior (2008) para a condução do serviço por meio de itinerância, a EGEI instituiu um projeto piloto em cinco escolas que se dispuseram a colaborar para a implantação de uma nova sistemática para o serviço do AEE.

Neste projeto, uma nova configuração foi instituída para condução do AEE. A PEE permanecia fixa em uma unidade escolar do ensino fundamental, atendendo à diversidade de alunos com deficiência dessa escola (sede do projeto piloto) e realizava o serviço de itinerância, no máximo para mais duas escolas de educação infantil do entorno desta. Após um período de seis meses, de implantação desse projeto piloto, foi realizada uma avaliação junto às gestoras (diretoras e coordenadoras) das referidas escolas. Os dados obtidos por meio da avaliação realizada pela EGEI foram apresentados no estudo de Antunes e Terra (2011):

[...] 66% (sessenta e seis por cento) consideraram os atendimentos ótimos e 34% (trinta e quatro por cento) classificou-os em bons. Com isso, a Divisão de Educação Inclusiva, após votação em HTPC e vitória por unanimidade, implantou em todo o Sistema Público Municipal de Educação de Araçatuba a proposta de um único professor, fixo a uma unidade escolar, para atender em todas as áreas de deficiência da escola de ensino fundamental e de, no máximo mais duas unidades escolares de educação infantil (ANTUNES e TERRA, 2011, p.123).

A partir da avaliação realizada sobre o desenvolvimento do projeto piloto a EGEI, perguntou a todas as PEE se elas aceitariam trabalhar em todas as áreas de deficiência, e a maioria concordou, “desde que houvesse o compromisso de receberem formação contínua e em serviço nas diversas áreas de atendimento da educação especial”. Antunes e Terra (2011) pontuam que essa “nova configuração do serviço gerou a necessidade de investimentos na formação dessas profissionais”:

Se antes sua atuação se limitava ao atendimento de apenas uma deficiência, agora necessitavam construir conhecimentos em outras áreas de deficiência, a fim de melhor atender à diversidade dos alunos. Ou seja, sendo este atendimento em todas as áreas da deficiência, exigia-se do professor uma visão global e conhecimento generalizado nas diversas áreas das deficiências, acentuando a necessidade de uma reflexão sobre a formação continuada deste professor especialista (ANTUNES e TERRA, p.125).

Ainda em 2009 foi instituído, na rede municipal de educação, o serviço de cuidadoras para alunos com “deficiências acentuadas, doenças crônicas e ostomizadas” (ARAÇATUBA, 2009). Este serviço passou a ser oferecido a todos os alunos PAEE que necessitassem e era realizado por graduandos do curso de Pedagogia que, por meio de estágio remunerado via Secretaria de Educação Municipal. A função da cuidadora era de acompanhar os alunos PAEE em suas necessidades básicas, como por exemplo: alimentação, higiene pessoal, deambulação e banho; assistência intensiva e permanente, no período em que este aluno permanecer na escola.

Atualmente, somente a AMA possui uma professora cedida (por meio de um convênio) pelo sistema público municipal, e essa atua em SR categorial no atendimento de alunos com autismo, matriculados em escolas regulares do sistema municipal de ensino de Araçatuba, sendo que, a SR nesta instituição era organizada com mobiliário, recursos e equipamentos próprios.

Prieto (2010b) ressalta que devido à política de educação inclusiva, contemplar dispositivos que assegurem o direito de “execução do AEE complementar e suplementar em instituições de caráter comunitário, confessionais ou filantrópicas”, ou seja, fora das escolas regulares da rede pública, acaba oportunizando também a “alocação de verba pública em instituições privadas”. Complementando essa argumentação, Prieto (2009) acrescenta:

Somam-se a isto os riscos de não ampliação da estrutura de serviços de AEE pelos sistemas públicos de ensino. Além de possibilitar ao poder público apenas a tarefa de garantir vagas para esses alunos em classe comum, pois o atendimento às suas especificidades de aprendizagem poderá ser delegado às instituições privadas. Salvo engano, a dicotomia ensino comum e AEE poderá permanecer e a recomendada complementaridade destes não se concretizará, com grande prejuízo para os alunos, professores e demais envolvidos na área de educação (PRIETO, 2009, p.75).

De acordo com Garcia e Michels (2011) a reforma do estado brasileiro na década de 1990 “favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional”. As autoras acrescentam:

As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (p.34).

Levando em consideração o AEE em SRM, apresenta-se a seguir como esse foi instituído, organizado e vem sendo desenvolvido como apoio à inclusão dos alunos PAEE. Explica-se como tem sido desenvolvida a formação (âmbito municipal e federal) das profissionais da educação especial e a especificidade do papel e da atuação dessas no referido apoio à inclusão. Em se tratando do processo de avaliação dos alunos PAEE, descreve-se como esse tem sido entendido e desenvolvido para os referidos alunos.

A análise e discussão dos dados foram apresentados na seguinte configuração: inicialmente foram apresentadas as descrições dos resultados, e na sequência, apresenta-se a análise realizada de forma colaborativa junto às PEE, complementada por discussões a luz de referenciais teóricos.

Eixo 1 – A especificidade do Serviço ofertado nas SRM

Desde o ano de 2010, o AEE passou a ser desenvolvido em SRM (sistema municipal de ensino de Araçatuba). Nesse atendimento, assumiu-se a configuração de atendimento a todas as áreas de deficiência por uma mesma professora de educação especial. Para tanto, no Plano trienal de educação especial (ARAÇATUNA, 2009), a configuração do AEE em SRM contempla as seguintes disposições quanto à definição, função, finalidade e especificidade:

Definição

A política municipal de educação de Araçatuba define o AEE como a disponibilização de serviços e recursos para que os alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao conhecimento escolar (ARAÇATUBA, 2009).

Para tanto, no referido documento, foi esclarecido que não “compete à educação especial escolarizar esses alunos e que esta é uma competência do ensino comum”, portanto, o AEE tem sido compreendido “necessariamente diferente do ensino comum” e deve atender as especificidades dos alunos PAEE. Além disso, esse serviço foi considerado no âmbito do município, de forma “complementar e suplementar a formação” desses alunos, visando a sua “autonomia e independência, e deve estar, preferencialmente, nas escolas da rede regular de ensino onde houver matrícula desses alunos”.

Função

No Plano Trienal de educação especial (ARAÇATUBA, 2009), foram especificados como função do AEE os seguintes aspectos:

- a) Disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;
- b) Oferecer tecnologia assistiva (TA);
- c) Adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos;
- d) Acompanhar o uso desses materiais e recursos em sala de aula, sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares.

Finalidade

O referido serviço perante a educação inclusiva tem como finalidade (ARAÇATUBA, 2009) possibilitar o acesso do aluno PAEE no ensino regular; elaborar estratégias que amenizem as dificuldades desse aluno; auxiliar o professor da sala comum no bom relacionamento com o aluno; orientar a família e a comunidade escolar para uma boa interação com o mesmo; eliminar barreiras (arquitetônicas etc.) para que ocorra de forma efetiva e eficaz a inclusão; servir de apoio e suporte para o aluno PAEE em sala de aula, auxiliando a superar suas dificuldades e exaltando suas habilidades (ARAÇATUBA, 2009).

Especificidade

Em relação às especificidades do AEE, no Plano trienal de educação especial (ARAÇATUBA, 2009) foram elencados os seguintes elementos:

- a) O aluno deve ser atendido nas suas especificidades;
- b) O serviço do AEE oferece recursos que visam a eliminar as barreiras impostas, oportunizando acesso ao currículo;
- c) O AEE deve ser realizado no período inverso ao da sala comum frequentada pelo aluno, preferencialmente em sua própria escola;
- d) O AEE deve ser realizado em um espaço físico próprio, denominado de Sala de Recursos Multifuncionais;
- e) A Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço, organizado em escolas da rede de ensino, que deve oferecer serviços e recursos da Educação Especial aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- f) O AEE pode ainda ser realizado em centro especializado, se a sala de recursos não estiver disponível em escolas da comunidade;
- g) Quanto mais o AEE for oferecido na escola comum em que o aluno frequenta, mais estará sendo afirmado o seu papel de oportunizar a inclusão educacional;
- h) As especificidades desses alunos devem ser tratadas e discutidas no dia-a-dia da escola e com todos os que nela atuam. Aos pais deve ser oportunizada a experiência de conceberem o desenvolvimento e a escolarização de seus filhos em um ambiente inclusivo, sem terem que recorrer a atendimentos segregados, exteriores à escola, para que seus filhos sejam reconhecidos nas suas especificidades.

Local: áreas e espaços destinados ao desenvolvimento do AEE

O serviço do AEE em SRM era ofertado em escolas do ensino fundamental I, escolas de educação infantil e em uma instituição especial (AMA), para alunos com autismo, que frequentam o ensino regular no sistema público municipal.

Do universo de 62 escolas municipais (de ensino fundamental e educação infantil) existiam 28 escolas sedes, localizadas apenas em escolas de ensino fundamental. Cada uma destas 28 escolas possuía uma SEM. As demais escolas que não possuíam SRM

eram conhecidas por escolas agregadas. Cada uma das PEE realiza atendimentos na escola sede e em mais uma ou três escolas agregadas do ensino fundamental e da educação infantil.

Em relação aos espaços que foram utilizados para o desenvolvimento do AEE nas 28 escolas sedes, os atendimentos eram desenvolvidos dentro de SRM. Em relação às demais escolas que possuem alunos PAEE, o atendimento eram realizados em espaços improvisados: pátio, sala dos professores, sala vazia.

Em algumas das “escolas agregadas” (de educação infantil), por não haver espaço e recursos adequados para a realização do atendimento, o aluno era retirado no horário de atendimento e levado até a Escola Sede pela própria PEE para obter o AEE na SRM.

Infra estrutura e condições de trabalho na escola

Em relação às condições proporcionadas pelas escolas que possuem as SRM, os ambientes eram diversificados. Há escolas em que as SRM funcionam em espaços próprios e amplos, enquanto em outras as SRM funcionavam em pequenos espaços separados por divisórias com outros ambientes da escola, tais como: biblioteca, sala de reforço, almoxarifado. Assim, os espaços físicos destinados à oferta do AEE nem sempre foram favoráveis para o desenvolvimento deste serviço. Espaços separados por divisórias normalmente apresentavam muito barulho, o que dificultava a concentração dos alunos PAEE na realização de atividades específicas. No momento de realização dessa pesquisa ainda havia escolas que não possuíam espaços físicos acessíveis, pois estavam em processo de adequação da acessibilidade.

Até o momento de realização dessa pesquisa, as escolas de educação infantil da rede municipal ainda não possuíam SRM e nem todas as SRM existentes nas escolas de ensino fundamental estavam equipadas com materiais e mobiliários necessários para o desenvolvimento do AEE. Isso porque nem todos os recursos (mobiliário e materiais) destinados para a implantação das SRM haviam sido enviados por meio do PI-SRM do governo federal as escolas.

Ao final dessa pesquisa, no segundo semestre de 2012, dez escolas de educação infantil, começaram a receber materiais para a composição das SRM.

A OP esclareceu que, em algumas escolas, as diretoras vêm adquirindo, por meio de recursos da escola, a compra de materiais e mobiliários que faltam para as SRM. De acordo com a OP, as ações prioritárias no sistema municipal de ensino diante do PI-SRM corresponde à renovação dos equipamentos das SRM que já estavam em funcionamento, e como ações secundárias, equipar novos espaços.

No Quadro 6, é possível identificar a quantidade de SRM que foram recebidas anualmente.

Quadro 6 - Recebimento de SRM do Programa de Implantação de SRM

ANO	QUANTIDADE DE SRM RECEBIDAS
2004	1
2006	1
2008	6
2009	6
2010*	13
2011	1
2012	18 (previsão de recebimento desde 2011)

Fonte: Documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação

* Em 2010 os professores de educação especial também receberam 24 microcomputadores (notebook) do governo federal

Em relação aos recursos materiais utilizados em SRM, tais como tecnologia assistiva (comunicação aumentativa alternativa, softwares entre outros), brinquedos, jogos, recursos de estimulação das áreas de cognitiva, foram adquiridos por meio de recursos financeiros a partir de convênios e programas do governo federal (SRM e escola acessível). Alguns foram adquiridos por meio de recursos financeiros do duplo Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb) que foram recursos financeiros destinados à matrícula dos alunos atendidos no AEE. Além disso, as PEE também continuam confeccionando os recursos pedagógicos que não foram previstos na distribuição dos recursos do PI-SRM.

Período e frequência para a realização do Serviço

Nas SRM, o AEE era ofertado normalmente no contraturno em que o aluno estava matriculado. Porém, havia alunos que eram atendidos no mesmo turno do ensino comum porque alguns desses não tinham transporte e/ou moram longe da escola, conciliando o atendimento na saída ou na entrada da sala comum.

De acordo com as PEE, a frequência depende do empenho da família, pois apesar do acordo firmado com essas por meio de termo de compromisso, algumas não colaboram nesse processo, dificultando a frequência dos alunos PAEE nos atendimentos.

A quantidade de atendimentos por semana para cada aluno leva em consideração as suas necessidades. Normalmente eram atendidos uma ou duas vezes por semana, com sessão que dura de uma a duas horas em média. Os alunos eram atendidos individualmente, e às vezes, em grupo (de no máximo três alunos). As PEE justificaram que alguns alunos necessitam do atendimento individual, outras precisam do contato com o grupo para facilitar sua aprendizagem.

No desenvolvimento do referido serviço em análise, as PEE orientam as famílias de acordo com a necessidade de cada aluno, de forma a promover e valorizar a inclusão na sociedade. Porém, de acordo com as PEE, nem todas as famílias atendem as orientações. Elas também pontuam que faltam comprometimento e responsabilidade dos pais diante da continuidade desse trabalho, situação esta que acaba dificultando o desenvolvimento do aluno.

Apesar da falta de participação dos pais ainda se configurar como um dos problemas na condução desse serviço, as PEE relataram que, no entanto, na rede, tem sido notado um aumento da participação das famílias, a cada dia. As PEE explicaram que os resultados na melhoria dos alunos têm incentivado a participação de alguns pais.

Diante do serviço ofertado, a OP realça que, mesmo que o município tenha avançado no desenvolvimento do serviço de educação especial, há uma grande necessidade de tornar os pais mais participativos do processo educativo dos alunos. Ela esclareceu que é preciso investir mais nesse aspecto, ou seja, trazer os pais para dentro da escola.

De acordo com os relatos das PEE, constata-se que as condições e a organização da oferta do AEE nas SRM era diversificado no sistema de ensino municipal de Araçatuba.

As PEE reconhecem e destacam que o AEE em SRM vem possibilitando a criação de estratégias com vista a desencadear as potencialidades e habilidades dos alunos PAEE. No entanto, em algumas realidades, as condições ainda não foram as desejáveis tendo em vista as limitações para oferecer condições satisfatórias a esses alunos.

A falta de apoio de alguns profissionais da educação também foi uma problemática realçada pelas PEE, que destacam:

“[...] está difícil atuar com a aceitação de todos esses profissionais, de toda equipe (...) nós viemos até a formação, porque a gente busca isso, a gente busca uma maneira de orientar esses professores, orientar essas famílias para que eles se convençam de que eles precisam dar o apoio, que a gente precisa. Que depende deles também, para que haja inclusão na escola (...) para lutarmos por todas essas adequações que infelizmente, na maioria das escolas não acontece”. (fala da PEE 4)

Além da falta de comprometimento e resistência de alguns profissionais da educação, outros aspectos que limitam o desenvolvimento do trabalho em SRM foi a falta de atendimento clínico (parceria com a saúde); falta de recursos materiais e humanos e legislação mais contemplativa sobre o serviço. Além disso, as PEE destacam que as escolas de educação infantil não possuem condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho do AEE como pode ser observado na fala a seguir.

A educação infantil, hoje está sem sala de recursos multifuncionais. A gente quer que isso comece lá da educação infantil, mas não é proporcionado esse ambiente para que possamos começar. Nós questionamos muito isso. Nós devemos começar lá de baixo para quando chegar à educação fundamental o aluno estar preparado. Mas ainda não perceberam que lá embaixo há a necessidade. (fala da PEE8)

Prieto (2009) realça que o “acesso escolar desde muito cedo provê aos alunos ricas experiências sociais, emocionais, linguísticas, entre outras”, e que estes aspectos “são essenciais para garantir a esse público, aprendizagens”. Dessa forma “contemplar o atendimento pleno das necessidades na educação infantil vai muito além da universalização das matrículas’, pois é necessário assegurar “condições de estimulação precoce na própria escola, organizados em ambientes adequados para a faixa etária”.

Para que uma escola se torne inclusiva, Glat et. al. (2007) defendem que “deve haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitaram de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização, que isso iria requerer “uma mudança na cultura escolar”, pois sem a organização de um ambiente mais favorável ao “atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de educação inclusiva não passa de retórica ao discurso político”.

A Constituição Federal de 1988 assegura como direito o atendimento educacional especializado ao passo que a Lei n. 8069 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre a “proteção integral à criança e ao adolescente estabelece “por meio do Art. 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. O Art. 53 (Capítulo IV) quanto ao direito à educação assegura (inciso I) “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e (inciso III) – “o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ainda na Lei n. 8069 (BRASIL, 1990) no capítulo VII destinado à proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos, fica estabelecido no Art. 208 que regem pelas disposições desta Lei as “ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular”, dentre esses direitos está o (inciso II) o “AEE aos portadores de deficiência”.

O sistema municipal de ensino de Araçatuba está aguardando, desde 2011, mais dezoito (18) SRM. Desse total, dezesseis (16), serão para as escolas de educação infantil e duas para o ensino fundamental, para contemplar também as áreas de assentamentos. Porém, mesmo considerando a distribuição desses equipamentos, torna-se importante destacar o papel que a instância municipal tem na garantia do apoio a esses alunos, independente de programas federais.

Além disso, cabe indagar se os mobiliários e recursos disponibilizados pelo PI-SRM são adequados e atendem a clientela da educação infantil.

Prieto (2001) afirma que é “preciso garantir a provisão de recursos educacionais especiais, bem como de equipamentos, materiais e profissionais para atuarem nesses espaços de ensino”. Uma vez que “a educação para todos não se faz somente pela garantia de acesso ao ensino, mas pela compreensão e atendimento das necessidades educacionais dos alunos”

Outra problemática evidenciada e realçada pelas PEE diante da falta das SRM na educação infantil era a aceitação desse serviço. As PEE explicaram que algumas escolas de educação infantil já foram contempladas com SRM, mas suas diretoras não quiseram que fossem instaladas, pois alegaram que a maior necessidade era ampliar o berçário, a sala

de brinquedo e a sala de dormir do que ter espaços específicos para o atendimento aos alunos PAEE.

Diante de tais informações, pode-se indagar se nessas escolas também não há outras condições precárias e que também merecem atenção e investimento do governo local visando a complementaridade para o melhor desenvolvimento das estâncias federais e municipais.

Na situação em que as diretoras não aceitam a implantação das SRM em suas unidades escolares, elas justificam a falta de espaço físico. Assim, o mobiliário e os recursos foram transferidos para outra escola e que demonstraram a necessidades destes materiais e disponibilizavam espaços adequados.

As escolas que dispõem dos espaços apresentam obstáculos de outras esferas, como por exemplo quanto à frequência dos alunos PAEE no atendimento ofertado no contraturno. As PEE explicam que os alunos pequenos os pais apresentam dificuldades em levá-los no contra turno na escola. Já alguns alunos do 5º ano sentem vergonha de frequentar as SRM.

Tendo em vista a esses apontamentos, foi necessário verificar quais as dificuldades vivenciadas pelos pais, pois de acordo com a EGEI a legislação municipal, prevê o transporte escolar para o ensino regular, para que os alunos usufruam desse serviço de apoio.

Braun et. al. (2011) pontua que para as “famílias é difícil garantir a presença do aluno no atendimento em turno contrário”, considerando que os familiares “trabalham, e geralmente, os alunos precisam de tutela para a locomoção, não andam sozinhos”.

Percebeu-se ainda que a distribuição dos alunos PAEE por escolas e por PEE tem sido irregular. Porém de acordo com a EGEI essa impressão de irregularidade era devido alguns bairros novos e outros da periferia terem um aumento substancial na população, e em alguns casos a procura pela escola de tempo integral, pois o aluno tem que frequentar a escola mais próxima de seu bairro. Há escolas com apenas um, e outras com até 15 alunos PAEE e que algumas PEE atendem três alunos PAEE, enquanto outras atendem 21 alunos. De acordo com a EGEI, isso se deve ao surgimento dos bairros novos e à concentração desse público em determinados locais.

A atuação em todas as áreas de deficiência e níveis de ensino exige de acordo com a PEE muitas habilidades e conhecimentos e esses foram adquiridos na prática e com o tempo. O grupo de PEE se divide em relação a proposta oficial das SRM de atuação em todas as categorias de alunos e em todos os níveis. Porém, de acordo com a EGEI, quando foi apresentada em assembléia a proposta em 2009 a todas PEE, a respeito da mudança do atendimento para todas as áreas, todas aceitaram prontamente, como prevê a PNEI-EI (BRASIL, 2008).

Em meio a essa complexidade, as PEE destacam aspectos que as satisfazem quanto ao desenvolvimento desse serviço junto aos alunos PAEE:

[...] poder contribuir com o desenvolvimento de crianças que ficam a margem do processo de ensino e aprendizagem; estar contribuindo com a evolução do desenvolvimento dos alunos, aumentando sua autoestima e habilidades que muitas vezes os mesmos desconhecem; perpassa pela realização do trabalho e amor naquilo que é realizado; com os alunos reconhecem e valorizam o atendimento; satisfação com a escolha feita pela profissão (fala das PEE 13).

Ao confrontarem as situações vivenciadas e ao destacarem os aspectos apresentados, as PEE mencionaram a fala de uma das palestrantes e complementam:

“Quem faz a inclusão é a educação regular, a educação especial é coadjuvante que será apenas colaboradora nesse processo (Enicéia G. Mendes)” (...) A gente estuda tudo isso, a gente discute tudo isso sim, mas a gente sabe que não depende somente de nós, infelizmente (fala das PEE do Grupo 1).

As reconstruções destacadas pelas PEE apontaram para a necessidade de mudanças quanto à participação da família no processo de inclusão dos alunos atendidos no AEE e a aquisição de recursos materiais para equipar as SRM existentes e equipamentos e mobiliários para equipar novos espaços. Nesse direcionamento, elas sugeriram algumas ações de transformação no sistema municipal de ensino de Araçatuba.

Para o envolvimento da família será prevista a organização de uma comissão de PEE para o projeto municipal em parceria com universidades locais, destinado às famílias dos alunos PAEE. As ações do projeto serão acompanhadas e avaliadas junto à Secretaria, tendo em vista envolver a família no desenvolvimento da inclusão dos alunos.

Quanto à infraestrutura física, tendo em vista a aquisição de recursos materiais e infra estrutura (ambientes espaços) para desenvolvimento do AEE, a EGEI se propôs a realizar uma avaliação diagnóstica das realidades que ainda necessitam dos recursos e infraestrutura, priorizando as escolas de educação infantil que possuem alunos PAEE.

Nesse direcionamento, Prieto (2001) pontua sobre a necessidade de se conhecer em que “condições físicas se encontram os prédios; quais materiais existem e em que condições de conservação” e que é “importante também associar esses dados aos que indiquem o número de turmas de cada escola, bem como a quantidade de alunos por

turma” com informações que bem coletadas e dimensionadas, “poderão servir como importante referência para o planejamento de ações direcionadas ao atendimento de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”.

Assim sendo, Prieto e Sousa (2006) realçam a importância do “planejamento para o desenvolvimento das ações da educação inclusiva” dado que a “educação especial não pode se dar sem o devido planejamento e condições técnicas e materiais”, como também humanas.

Eixo 2 – Formação para atuação nas SRM

Ao iniciar o AEE em 2008, na rede municipal de Araçatuba havia vinte e uma (21) professoras de educação especial. Em 2009, ocorreram mais doze (12) contratações, sendo nomeadas cinco PEE para compor a EGEI na Secretaria Municipal de Educação.

No (primeiro semestre de 2012), a equipe era composta por vinte oito (28) PAEE, sendo que destas, três (3) compunham a EGEI junto à Secretaria Municipal de Educação e as demais estavam em atuação no AEE em SRM.

A distribuição das professoras de educação especial nos cargos

Na atuação em SRM, as atribuições das PEE (concurso público) estão ligadas a identificar as necessidades e habilidades específicas dos alunos, e a partir dos resultados desejados ou esperados, desenvolver intervenções junto aos alunos PAEE. Elas também realizam a seleção de materiais e equipamentos necessários para serem adquiridos pela gestão da escola; confeccionam e/ou realizam adaptações de recursos para serem utilizados nos atendimentos de forma pedagógica e/ou para promover o acesso ao conhecimento acadêmico e dos ambientes escolares.

Tendo em vista os elementos elencados anteriormente, as PEE elaboram um plano de intervenção, organizando o atendimento por número de participantes, carga horária, turnos, espaços e materiais utilizados, de forma que possam ser estabelecidas as parcerias, e a articulação das ações educativas entre o ensino comum e o especial, para que contribua e possa subsidiar as práticas pedagógicas em sala de aula comum. De acordo com as EGEI, nesse plano é contemplado informações dos professores das salas comuns e dos pais dos alunos.

No Edital do Concurso Público nº 03-01/2007 (ARAÇATUBA, 2007) as principais atribuições exigidas para assumir o referido cargo foram as seguintes:

- a) Participar da elaboração da proposta pedagógica;
- b) Elaborar seu plano de trabalho contemplando as especificidades da demanda existente nas unidades atendidas, conforme as novas diretrizes de Educação Especial;
- c) Oferecer em regime de itinerância os serviços de educação especial, mediante o atendimento educacional especializado, em caráter suplementar ou complementar ao ensino regular aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, preferencialmente aos da educação de jovens e adultos;
- d) Zelar pelo atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência, inclusive mediante a confecção de materiais de apoio ao aluno;
- e) Integrar os conselhos de classes ciclos/séries/termo e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pelo serviço de educação especial;
- f) Participar, no contexto escolar e/ou fora deste, de encontros que proporcionem formação permanente e desenvolvimento profissional;
- g) Oferecer apoio técnico e pedagógico aos professores dos alunos atendidos pela Educação Especial;
- h) Colaborar com as atividades de articulação do curso com as famílias e a comunidade;
- i) Responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos;
- j) Executar e manter atualizados os registros relativos às suas atividades e fornecer informações conforme as normas estabelecidas.

As funções exercidas pela PEE no cargo de OP foram regulamentadas pela Resolução SE n. 01 de 2010 (ARAÇATUBA, 2010) apresentadas a seguir.

I orientar atividades de ensino nas unidades escolares, auxiliando e subsidiando o planejamento e execução do trabalho pedagógico; II orientar atividades de estudo e pesquisa, em momentos de formação, para os profissionais em educação básica; III orientar, avaliar e assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; IV realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, auxiliando as unidades escolares; V participar da implantação e revisão da proposta pedagógica da SME; VI promover ações para sanar as lacunas detectadas no trabalho pedagógico das unidades escolares; VII conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, no trabalho técnico pedagógico e

também nas atividades com alunos; VIII articular-se com a direção e a coordenação das unidades escolares na promoção de ações que garantam a qualidade de ensino; VIII articular-se com a direção e a coordenação das unidades escolares na promoção de ações que garantam a qualidade de ensino;

IX desenvolver projetos das parcerias com o Governo Estadual, Federal e Instituições Privadas; X assegurar a interrelação e a articulação do projeto político pedagógico da unidade escolar com o projeto político pedagógico da SME em conformidade com as orientações do MEC; XI primar pela qualidade de atendimento a crianças do berçário e do período integral; XII manter rigorosa higiene pessoal e vestimenta adequada a sua função; XIII cumprir as determinações superiores, representando, imediatamente e por escrito, quando forem manifestamente ilegais; XIV executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato (Art. 6º).

As atribuições para o cargo de Chefe de Divisão foram contempladas na Resolução SE, n. 04 de 29 de janeiro de 2009 (ARAÇATUBA, 2009) que estabelece no Art. 2º que suas atribuições, devem ser desenvolvidas em transversalidade com as equipes de coordenação pedagógica dos demais níveis e modalidades de ensino, assegurando a inclusão escolar de alunos PAEE.

Além das competências comuns, tendo em vista os demais cargos de EGEI deve:

- a) Participar e ou oferecer formação de professores da educação especial para o AEE e demais professores para a inclusão;
- b) Viabilizar estudos para identificar barreiras que impedem ou limitam a acessibilidade arquitetônica, dos mobiliários e das comunicações ao alunado da educação especial, bem como encaminhar propostas para sua eliminação;
- c) Promover a articulação intersetorial na implantação das políticas públicas educacionais;
- d) Orientar os professores da educação especial, na sua área, na elaboração dos planos de AEE;
- e) Viabilizar, junto à equipe escolar e família, devolutivas e orientações quanto ao atendimento.

A EGEI também pontuou outras atribuições do cargo da OP e da CDEI, que incluem as seguintes funções:

- a) Visitar as escolas;
- b) Acompanhamento dos semanários das professoras de educação especial, para diagnosticar se as PAEE estão vivenciando alguma dificuldade no

desenvolvimento do AEE. Quando ocorre uma dificuldade, há a orientação de como a professora de educação especial poderá proceder com aquela determinada situação (atendimento do aluno, atividades que poderão ser desenvolvidas, como poderá ser feita a orientação para as professoras do ensino regular, como trazer a família para ser mais participativa no desenvolvimento desse aluno);

c) Organizações das orientações para o HTPC desenvolvido em cada instituição escolar;

d) Suporte ao desenvolvimento do HTPP, com indicação de leituras etc.;

e) Desenvolvimento e acompanhamento dos convênios. A parte burocrática é feita pela OP, mas quem fecha o convênio é a CDEI junto com a Secretária de Educação, junto a uma equipe jurídica da Secretaria que administra e conduz os convênios.

Prieto (2001) realça a importância de “saber como se encontra representada a educação especial na estrutura da secretaria da educação” como é a “identificação da “equipe”, seus “departamentos”, “núcleo; se a forma de atuação é em conjunto com os demais membros da secretaria ou se configuram em ações isoladas”.

Soube-se por meio da OP que, na Secretaria de Educação, houve um tempo que a EGEI ficava isolada. A equipe ficava sozinha em uma sala sem interagir com os demais gestores responsáveis pela educação infantil, fundamental, entre outros. A partir da nova gestão na Secretaria de Educação Municipal, houve uma reorganização das áreas administrativas, e sendo assim, todas as orientadoras pedagógicas passaram a compartilhar da mesma sala, inclusive a orientadora responsável pelo reforço escolar o que incluiu também as orientadoras pedagógicas da educação especial. Na sala da chefia a Chefe de Divisão de Educação Inclusiva, Chefe de Divisão do Ensino Fundamental e Chefe de Divisão de Educação Infantil passaram a ocupar o mesmo ambiente.

Essa nova organização fez diferença no desenvolvimento de um serviço mais inclusivo no sistema educacional, afirma a OP. Ela relata que, ao ter um contato maior com as demais OP de outras áreas, teve mais a oportunidade de ficar mais próxima das ações que estão sendo desenvolvidas e decisões que estão sendo tomadas, em relação às mudanças implantadas no sistema educacional, e com isso pode aproximar o serviço de educação especial e o ensino comum, dentro do sistema regular de ensino. Ela citou um exemplo em relação às reformulações nos documentos norteadores e legais da educação

infantil, para o qual ela foi solicitada a analisar os referidos documentos, tendo em vista a incorporação de dispositivos da educação especial nesses documentos³⁷.

A OP apontou para a necessidade de mudanças, tendo em vista a necessidade de uma maior aproximação da educação especial junto à escolarização do ensino comum e vice versa, porém com a consciência de que isso não se consegue de uma hora para outra, e explica que há resistências que precisam ser superadas de ambos os lados, que precisa encarado com paciência e persistência.

A formação contínua desenvolvida no âmbito municipal e federal

Com a modificação do atendimento categorial para o atendimento a todas as áreas de deficiência por parte das PEE e tendo em vista a ampliação do conhecimento em relação a esta nova atuação, foi instituído, no sistema municipal de ensino de Araçatuba, um processo de formação contínua a ser desenvolvido no Horário de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), com embasamento legal na Lei Complementar 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009).

As HTFC eram realizadas todas as sextas feiras, das 7:00 às 13:00 horas normalmente no auditório da Secretaria Municipal de Educação, e havendo quando necessários outros espaços, tais como laboratórios de informática. Assim, esses eram reservados em alguma escola antecipadamente pela OP.

Em relação às categorias dos professores do sistema municipal de ensino de Araçatuba, evidencia-se que as professoras de educação especial foram as únicas que possuíam esse horário de formação, além da HTPC.

Em 2010, ano em que foi instituído a HTFC, as PEE começaram a receber formações com temas diversificados (ANTUNES e TERRA, 2011). Um total de dezoito cursos, demonstrados nos itens a seguir:

- a) Pessoa com surdez módulo II – básico;
- b) Baixa visão,
- c) Desenvolvimento infantil;
- d) Desenvolvimento da fala;
- e) Desenvolvimento infantil e juvenil;

³⁷ Durante esse relato, tivemos acesso aos documentos que estão passando por modificações e percebemos dispositivos da educação especial contemplados nas solicitações de mudanças, porém não obtivemos as versões finais e instituídas legalmente, pois ainda estavam em fase de desenvolvimento.

- f) Língua portuguesa para pessoa com surdez;
- g) Tecnologia da informação e comunicação;
- h) Deficiência mental,
- i) Metacognição e estudo de caso; avaliação;
- j) Mapeando o conhecimento; sondagem;
- k) Desenvolvimento cerebral;
- l) Oficina: o poeta e os animais;
- m) Oficina de literatura:
- n) Lendo com as mãos, escrevendo com a imaginação;
- o) Oficina de literatura: a diferença faz a diferença;
- p) Oficina: reescrita da música;
- q) Terminalidade específica;
- r) Pessoa com surdez módulo III – intermediário

Antunes e Terra (2011) destacam que, “apesar de ter prevalecido o método expositivo nas formações desenvolvidas em 2010” como estratégia didática (em decorrência da grande quantidade de informações necessárias a serem trabalhadas), foram utilizadas outras estratégias didáticas, tais como: “troca de informação sobre as práticas entre as PEE e a confecção de materiais”. De acordo com as autoras, nesse mesmo ano, algumas PEE, junto a EGEI, também participaram de congressos, seminários, jornadas e cursos externos de atualização na área da educação especial.

No ano de 2011, houve a continuidade e o aprimoramento da HTFC e a constituição de uma parceria com o Centro de Inclusão, Digital e Social (CPIDES), da Universidade Estadual Paulista (Unesp). A parceria constituiu no apoio à formação das PAEE do sistema municipal de ensino no que diz respeito aos conhecimentos referentes às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e tecnologia assistiva (Quadro 7). Ao todo foram ofertados vinte cursos de atualização.

Quadro 7 - Cursos promovidos na HTFC de Araçatuba no ano de 2011

Promovido	Temas das formações
Secretaria de Educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientação sobre o trabalho e normas do AEE; 2. Reflexões sobre preconceitos e formação do professor; 3. Um olhar; letramento; 4. Orientações sobre caderneta e Prodesp; 5. Trabalho desenvolvido no AEE com deficiência intelectual;

	6. Habilidades específicas fundamentais do desenvolvimento infantil; 7. Avaliação na sala de recursos multifuncionais; 8. Atendimento educacional especializado com crianças de baixa visão e transtorno global do desenvolvimento – autismo; 9. Confecção de materiais; 10. Portfólio; estudo de caso; 11. Literatura infantil; utilizando o objeto de aprendizagem “a feira em projeto de aula do AEE”; 12. Filme “como estrela na terra”; 13. Criando animais com as mãos; 14. Teatro como ferramenta pedagógica no AEE; Estresse no professor.
CPIDES/Unesp	1. Tecnologia assistiva; 2. Utilização do boardmaker; 3. Objetos de aprendizagem, 4. Banco internacional de objetos de aprendizagem e portal do professor; 5. Objetos de aprendizagem utilizados com síndrome de down; comunicação alternativa

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba

No ano de 2012, a parceria com CPIDES foi renovada e foi previsto um novo cronograma de formação (Quadro 8). Nesse cronograma, foram incluídas formações sobre outras temáticas, além das relacionadas com as TDICs, tais como altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento. Em 2012 foram ofertados oito cursos de atualização pelo CPIDES, além da formação desenvolvida por meio dessa pesquisa.

Quadro 8 - Cursos previstos para ser promovido pelo CPIDES em 2012

1º semestre	1. Apresentação do Projeto e Proposta de Elaboração de Objetos Educacionais; 2. Uso dos Recursos do Portal do Professor e Planejamento de Objetos Educacionais; 3. Procedimentos de Intervenção para uso de Objetos Educacionais junto aos alunos incluídos.
2º semestre	1. A audiodescrição como recurso para inclusão social e escolar de alunos com Deficiência Visual; 2. Softwares Leitores de Tela para alunos com Deficiência Visual; 3. Compreensão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação; 4. Compreensão do aluno com Transtornos Globais de Desenvolvimento; 5. Avaliação do uso de recursos pedagógicos e tecnológicos junto ao aluno incluído; 6. Apresentação dos Objetos Educacionais

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba

A OP destacou que, em formações anteriores realizadas entre 2010 e 2011 durante a HTFC, os conteúdos foram abordados de “forma teóricas e expositivas”, enquanto que no ano de 2012 a EGEI, tentou organizar ações formativas mais articuladas com a prática, ou seja, desenvolvimento de formações que articule a teoria a prática das professoras de educação especial. Ela destaca que as “trocas de experiências que deram certo nos atendimentos foram positivas para as PEE” e justifica que quando as PEE “compartilham seus saberes umas com as outras, elas parecem mais estimuladas durante HTFC”, mas também realçou a necessidade de constantes formações em áreas específicas:

Há a necessidade constante de formação sobre as áreas específicas, pois apesar de ter uma formação sobre uma área e o professor não tiver o aluno naquela condição, o conhecimento adquirido fica, mas quando o professor estiver em contato prático com aquele aluno, necessitará de novos conhecimentos para poder articular o que já sabe sobre o assunto e as demandas daquele aluno que será atendido (fala da OP).

No Município de Araçatuba, a formação promovida pelo governo federal foi desenvolvida por meio de apenas um programa de formação, em que ocorre de forma alternada, ou seja, em um ano (2009) contemplou professores do AEE e diretores de escolas, e no outro ano (2010) contemplou os Secretários de Educação dos municípios abrangentes e de Araçatuba, bem como para os diretores de escolas de Araçatuba e dos municípios abrangentes.

Como respostas às demandas nacionais em relação à necessidade de formação docente para a oferta do AEE, o governo federal, por meio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP)³⁸, instituiu o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com a ofertar de cursos de formação na modalidade a distância para professores de educação especial e do ensino comum voltado para o desenvolvimento de habilidades profissionais dirigidas ao ensino de alunos PAEE.

Em Araçatuba, as formações promovidas por esse programa em nível de extensão iniciaram-se em 2007, com a participação de quatro professoras de educação especial e sete professoras de sala comum. Em 2008, participaram quinze professoras de sala comum e quinze professoras de educação especial. Em nível de especialização (360 horas), o programa promoveu formação para todas as PEE da rede municipal, sendo que, em 2010, uma PEE foi formada pela Universidade Federal do Ceará, e em 2012, um total de 25 PEE foram formadas pela Universidade Estadual Paulista (campus de Marília).

³⁸ A SEESP foi extinta em 2011 e os programas ficaram sob a gestão da SECADI.

Por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desde 2004 (Quadro 9), ocorrem ainda as formações destinadas aos gestores da rede municipal de Araçatuba e região. De acordo com a OP, em 2011 não houve formação, tendo em vista que no MEC estava mudando a gestão da Secretaria que administra o referido Programa.

A formação conduzida nesse Programa ocorreu por meio da realização de Seminários (Palestras) e Oficinas (teóricas ou práticas) com jornada de 40 horas e foram ministrados por pesquisadores convidados, com base em eixos temáticos pré-determinados pelo próprio Programa de Formação.

Quadro 9 – Seminários realizados e previstos

ANO	SEMINÁRIO	CIDADES ABRANGIDAS*
2004	1º	32
2005	2º	20
2006	3º	20
2007	4º	50
2008	Não houve	
2009	5º	50
2010	6º	50
2011	Não houve	
2012	Não houve	

*Além das cidades abrangidas, o evento contou com a participação de gestores da rede regular de ensino municipal de Araçatuba e o convite foi estendido à comunidade de educadores local (instituições especiais, escolas particulares e das escolas estaduais)

Marins (2009) explica que as cidades-pólo, assim como é Araçatuba, “foram estabelecidas para multiplicar e agilizar as ações na área de educação especial”, sendo os municípios-pólo escolhidos exclusivamente considerando-se o critério geográfico.

As PEE realçaram que, a partir da PNE-EI (BRASIL, 2008) e tendo em vista a atuação junto ao PAEE, surgiram muitas demandas o que aumentou a necessidade de formações emergenciais e continuada. Dentre as demandas impostas pela referida política, elas destacam:

“[...] ser mediador entre a sala de recursos e a sala comum, família, gestão escolar e comunidade em geral. (fala da PEE 5)

Por meio desse discurso, percebeu-se que a percepção que elas possuem sobre o papel de sua atuação vai ao encontro das proposições da política nacional de educação inclusiva, ou seja, que o professor de educação especial é “o articulador da política de

educação inclusiva dentro da escola”, evidência esta que pode ser comprovada por meio do posicionamento das PEE:

“[...] é necessário estarmos em formação constante. Diante das disposições políticas o professor de educação especial tem papel fundamental para que estas sejam concretizadas [...]” (fala da PEE 9)

Prieto (2010) explica que as “interferências das agências multilaterais na impregnação de ditames para as políticas inclusivas” colaboram para uma “hegemonia discursiva em defesa da educação inclusiva que chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações”. Isso porque, essas disposições ao serem adotadas pelo governo federal, foram divulgadas, “tanto pela via das orientações normativas como pela da formação continuada” de professores.

A precária exigência dessa política em relação à formação dos profissionais que atuam no AEE, quanto no ensino comum também foi destacado pelas PEE

“[...] a exigência da política é mínima para o professor assumir esse serviço tendo o grau de complexidade que envolve a atuação desse profissional. Antes havia as habilitações junto às graduações e hoje a formação inicial não tem essas habilitações [...]”. (fala da PEE 6)

Prieto (2010b) entende que as “definições de ações atribuídas à competência de profissionais responsáveis por este atendimento são de caráter pedagógico”. O que na visão da autora “não satisfaz a área de educação especial”. O “risco” apontado por ela é do “reducionismo a uma abordagem meramente técnica, como se bastasse ao professor que atua com esse alunado o domínio de conhecimentos específicos”.

Apesar de não ser um consenso entre as PEE, algumas defendem a proposta mais atual da política, de atender a diversidade de deficiências por um mesmo profissional. Elas também acreditam ser necessária a “capacitação” nas diversas áreas da educação especial, para “facilitar o processo inclusivo dentro da escola”.

Porém, as participantes pontuam que, apesar do que consta na política sobre o papel do profissional que atua no AEE, na prática, este papel necessita ser construído. Elas atribuem às dificuldades vivenciadas as constantes mudanças na política:

“[...] a política muda as regras como convém e isto atrapalha [...] o papel do professor de educação especial não está politicamente definido devido às transições das leis [...] temos que evoluir muito e se adaptar melhor a nova política que particularmente não é aplicada de forma coesa [...]”. (fala da PEE 3)

Em relação à formação inicial diante da atuação com o aluno PAEE, as PEE defendem que deve ser voltada para a apropriação teórica e prática e que essa formação é uma condição básica para todo profissional da educação, e não apenas para quem está envolvido no trabalho da educação especial. Além disso, elas afirmam que a formação contínua deve ser imprescindível para acrescentar melhorias e mudanças na qualidade desse trabalho.

As professoras de educação especial realçaram que a formação inicial é essencial, fundamental, e que a formação contínua é necessária, porém teceram críticas e considerações a respeito da formação inicial que vem sendo desenvolvida:

[...] eu acredito que essa formação que vem ocorrendo seja sem embasamento, pois já vi professores que não sabem o que estão fazendo... às vezes só almejam o curso sem se preocupar com o trabalho com o aluno [...] é necessário uma formação melhor sobre as áreas das deficiências [...] professores iniciantes necessitam de formação de base e de entendimento sobre a área [...]. (fala da PEE7)

O processo formativo defendido pelas PEE precisa ser desenvolvido da seguinte forma:

[...] gradativo abordando todas as deficiências, dando oportunidade do professor tirar suas dúvidas, para um melhor aprendizado [...] precisa iniciar com o apoio contínuo ao professor de educação especial e incutir em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que estes entendam o que as escolas podem conseguir avançar com sua ajuda e de outros serviços locais de apoio. (fala da PEE 1)

As participantes também destacam a necessidade de conhecimentos a respeito da avaliação no processo formativo e de como trabalhar em parcerias:

[...] os professores necessitam aprender a avaliar as necessidades especiais e utilizar as tecnologias [...] a trabalhar em parcerias com os pais e PEE e saber como atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (fala da PEE8)

As PEE questionaram sobre a falta de formação destinada aos professores do ensino comum. Elas relacionaram esse aspecto à falta do comprometimento destes profissionais da educação e da gestão escolar diante da inclusão dos alunos PAEE, e quando há cursos disponíveis na área da educação especial/educação inclusiva, alguns

profissionais do ensino comum se recusam a participar. De acordo com a EGEI esse interesse vem aumentando gradativamente, principalmente com os cursos oferecidos por meio da modalidade a distância. Ela também realça que entre os anos de 2011 e 2012 houve um aumento de professoras do ensino regular e da própria Equipe Gestora da Secretaria municipal de Educação de adesão aos Cursos.

A falta de aceitação e de iniciativa de alguns dos professores do ensino comum em relação aos alunos PAEE gera uma sensação de angústia nas PEE. As falas a seguir ilustram essa situação:

[...] estamos constantemente refletindo sobre nossa prática a fim de melhorar nosso trabalho, mas o mais difícil é o relacionamento com os professores e direção da escola que não querem aprender a trabalhar com os alunos PAEE. Eles querem esses alunos fora de sua sala de aula [...] os professores não valorizam as habilidades dos alunos, e sim, as suas dificuldades [...]. (fala da PEE5)

[...] professores do ensino comum não assumem a realidade que é o trabalho com o aluno com deficiência, eles ainda ficam presos na seguinte fala: eu não estou preparado [...] essa fala não cabe mais, pois esses professores não estão preparados para atuarem com pessoas com deficiência, com distúrbio de aprendizagem, enfim, não há o compromisso com o aluno [...] não investem na sua formação, e muitas vezes, mesmo sendo de graça (os cursos e palestras), eles não querem. Eles esquecem que a deficiência não é apenas inata, mas também adquirida. (fala da PEE 9)

Prieto (2006) afirma que “se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 90, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina”. Nesse direcionamento, Glat et. al. (2007) afirmam que “iniciativas denominadas educação inclusiva seguem na realidade o modelo da integração” e acrescenta:

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta da especificidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam NEE (p.24).

As PEE atribuíram à forma como o sistema educacional foi configurado as dificuldades vivenciadas em relação à parceria com as professoras da sala. De acordo com elas, “[...] o próprio sistema educacional é que restringe ou limita uma melhor atuação do AEE dentro da escola”.

Sem deixar de reconhecer a necessidade de reestruturações do sistema e ensino como um todo, pode-se, mesmo assim, indagar se não seria o modelo de AEE que vem sendo implantado o fator que dificulta uma maior articulação com as demais ações desse sistema.

No entanto, outras PEE relataram conseguir articular as ações desenvolvidas no AEE com as atividades desenvolvidas na sala comum, e estabelecer parcerias com os professores desse espaço:

[...] há troca de informação e orientação... hoje a receptividade tem aumentado a cada dia, assim como a aceitação e parceria para auxiliar na aprendizagem do aluno [...] (fala da PEE3)

As PEE apontam para necessidade da formação continuada para as gestoras da escola (coordenadora e diretora da escola) e para os professores de sala comum. Elas acreditam que as formações podem contribuir no processo educacional dos alunos PAEE:

[...] porque a partir do momento em que essas profissionais forem formadas, entenderão o que significa o atendimento, elas não vão me enviar para avaliação qualquer aluno que tiver dificuldade na escola. Elas vão mudar a visão, porque às vezes, o que acontece é que essas professoras que têm um número excessivo de atendimento são quase que obrigadas, coagidas pela direção e coordenação a colocar esses alunos no atendimento. Eu, por exemplo, passei por uma situação em que, se eu não tivesse sido forte, eu teria colocado um aluno para o atendimento. Eu bati de frente e não coloquei, e hoje ele está ainda na escola e está se desenvolvendo normalmente sem precisar do atendimento. Eu estou provando com o tempo que ele não era deficiente intelectual. E eu não acatei o que a diretora e a coordenadora queria me fazer aceitar (fala das PEE do Grupo 2).

Nossas colegas foram obrigadas a colocar esses alunos no atendimento. É claro que esse número irá crescer; sendo assim, se o diretor e o coordenador têm uma nova visão e os professores também têm uma nova visão com relação ao aluno PAEE, diminui aqui (aponta o gráfico da quantidade de alunos em atendimento). Vai resolver esse problema. Vai diminuir até número de avaliação (fala das PEE do Grupo 2).

Porém a necessidade de mudança no processo de formação não foi realçada apenas para as professoras do ensino comum. As PEE apontaram para mudanças na condução de sua própria formação.

[...] nós escolhemos aqui um trecho que diz: “hoje uma formação exigida pela secretaria de educação para trabalhar com o AEE é a pós graduação nas quatro áreas (formação a distância via MEC). Antes, se atendia na área de formação inicial, e hoje, depois de dois anos, professores de educação especial atendem nas quatro áreas e para isso a secretaria a formação continuada de sexta feira no período de 6 horas”. O que nós questionamos aqui é o fato dessas 6 horas nos trazerem muito aprendizado, mas não é suficiente para atendermos em todas essas áreas. Por quê? Porque muitas vezes confrontamos com dados que nós não estamos ainda prontas para isso. O que nós questionamos e colocamos aqui é que a formação deveria ser feita por etapas para que todos os que irão atender especificamente cada área, tenha o seu conhecimento (fala das PEE do Grupo 3).

Esse mesmo grupo explica que, em uma sexta feira, fala-se sobre DI, em outra fala sobre DV e assim elas recebem muitas informações de várias áreas, não sendo possível assimilar o conhecimento de um e de outro, nesse intervalo de tempo. Elas sugerem a organização da HTFC por área específica por um tempo mais longo.

Prieto (2011) realça que é “recomendável” que se consulte diretamente os professores para “o planejamento” de seus processos formativos se a formação deve atender “aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino”.

Além disso, vale realçar os apontamentos de Garcia (2011) que o “modelo de formação em serviço que dissocia” a formação de professores de educação especial e professores da sala comum, “privilegiando a atenção aos primeiros, “reforça”, na verdade, o “pensamento hegemônico na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana”.

Garcia (2011) considera que a política municipal, por meio de suas práticas de formação, uma mensagem aos professores de sala de aula comum, segundo a qual implicitamente diz que os alunos PAEE e o seu “processo de desenvolvimento escolar constituem responsabilidade dos professores especializados”. A autora realça que as evidências para essa conclusão estão “relacionadas à análise da carga horária dos cursos de formação em serviços que se destinam majoritariamente aos PEE em detrimento dos professores do ensino comum”. E acrescenta:

[...] tal indicação reforça o modelo de AEE como o modus operandi de participação escolar para alunos com deficiência, contribuindo para o enfraquecimento de uma idéia segundo a qual a presença de tais sujeitos na escola constitui processos de escolarização (p.66).

Prieto (2006) afirma que os conhecimentos sobre o processo educativo de “alunos com NEE não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim, apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação”.

As PEE explicaram que sabem quais são as suas atribuições no AEE, mas consideram a necessidade de “construir esse papel diante da rede”. Para isso, apontaram para a necessidade da formação dos gestores, pois a visão deles em relação ao papel do AEE precisa mudar.

[...] tudo que é problema na escola, eles acham que é o professor de educação especial que precisa resolver. Entra indisciplina [...] todos os problemas da escola joga para cima do professor de educação especial (fala das PEE do Grupo 3).

O grupo argumentou que os gestores escolares não respeitam e querem que elas façam coisas que não têm relação com o trabalho delas e acreditam que, ao ter um papel definido, farão esses e outros profissionais se conscientizarem.

Muitos profissionais da educação, entre eles gestores escolares, “por desconhecerem as intenções adjacentes à adesão a certos princípios e diretrizes e não a outros” como pontua Prieto (2010), se sentem “meros executores de decisões políticas em âmbito da gestão central de educação”.

[...] e, por isso, inclusive, se distanciam da responsabilidade e do compromisso com os seus impactos, desvinculando sua participação na geração de bons resultados no processo de atendimento da população com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Dessa forma, a desobediência discordância rejeição ou apropriação muito singular de seus sentidos deve ser esperada (p.29).

Nesse direcionamento, as PEE apresentam algumas considerações a respeito da formação que vêm ocorrendo no âmbito do desenvolvimento do Programa de Formação Educar na diversidade

Nós queremos um retorno do Seminário do Educar na Diversidade, só que de uma forma diferente. Como por exemplo, mais responsabilidade do que estão participando/assistindo. Nós queremos um seminário que promova a parceria e responsabilidade dos participantes, dentro do nosso contexto, pois estamos cansados de ouvir e ouvir, coisas que acontecem... tudo bem é interessante ouvirmos coisas que acontecem no exterior ou em outras cidades, mas nossa realidade é uma, e precisamos receber o conteúdo de acordo com as nossas necessidades. Mas nos podemos procurar na internet para saber como está à educação especial

na China, Paraguai, mas nós queremos saber aqui, a nossa necessidade e que essa seja resolvida. Por isso que solicitamos teoria e prática em todos esses seminários (fala das PEE do Grupo 4).

As PEE explicaram que, após a realização do seminário, “o pessoal se despede e pronto, acabou”. Sendo assim, o que elas desejam é que haja uma ligação com o que foi trabalhado na formação e com o que será desenvolvido no sistema municipal de ensino de Araçatuba e a sugestão dada por elas a esse tipo situação, foi que, depois desse seminário, todos os diretores apresentem um projeto para que haja essa continuidade, e não apenas um seminário “solto” e acrescentaram:

[...] o pessoal do AEE normalmente é assim, a gente entende que é difícil [...] a gente entende e acaba colocando alguma coisa em prática. E o que nós queremos é que essas professoras da sala comum e as diretoras também coloquem, e não só a gente (fala das PEE do grupo 4).

Caiado e Laplane (2009), ao entrevistarem gestoras de municípios pólos, com o intuito de apreender como essas dirigentes administravam as capacitações desenvolvidas por meio dos Seminários, bem como tentavam implementar as ações decorrentes dessa formação, constataram que, devido ao fato de que o “Programa não prevê verbas para ações de trocas e estudo entre os municípios, a formação se esgota no curso”. As autoras destacam que “as gestoras revelam um desconforto enorme porque reconhecem que a tarefa que receberam, e gostariam de cumprir, não tem respaldo financeiro para ser executada” nem pelo programa, e muitas vezes não tem sido assegurada a sua continuidade nem pelo próprio município sede.

Mendes (2011) explica que tanto o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, quanto o Programa de Formação em Educação Inclusiva³⁹, destinado à

³⁹ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]

Programa de Formação em Educação Inclusiva: visa a fomentar a oferta de cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE; na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior. O Ministério da Educação convida as universidades públicas federais e estaduais, por meio de editais, para que proponham cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos, em três modalidades: Especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); Extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); Extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas).

formação de professores e gestores do ensino regular cuja “a característica tem sido de atender a uma demanda emergencial, sem resolver as lacunas na formação inicial”:

[...] o que faz com que eles tenham capacidade limitada de resolver o problema da falta de formação inicial generalizada, além de perpetuar a necessidade de compensar uma formação inicial deficitária. Independentemente do conteúdo e da forma, pode-se questionar se um curso de apenas 40 horas seria efetivo o suficiente para formar gestores e educadores. Nosso estudo sobre formação indica que esse formato pode quando muito, promover uma sensibilização inicial favorável à filosofia da inclusão escolar, mas que nem sempre se sustenta, quando os cursistas tem que enfrentar no dia a dia a realidade objetiva das suas escolas (p.36).

Para Mendes (2011) o investimento em “formatos de formação tendo em vista multiplicadores é uma estratégia que o governo federal vem adotando, desde o início da criação do CENESP” na década de 70, sem que “nenhuma evidência exista de que esse modelo tenha alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos 30 anos de sua adoção”.

Prieto (2001) explica que “poucos problemas educacionais são simples o suficiente para serem solucionados adequadamente a partir de iniciativas individuais”. A autora realça a importância da “participação dos vários agentes educacionais envolvidos direta ou indiretamente com o ensino”. Entende-se assim que o envolvimento desses profissionais, “possibilita a construção de diferentes perspectivas e novos olhares para problemas muitas vezes antigos”.

Tendo em vista a análise e as problemáticas destacadas, as PEE sugeriram algumas possibilidades de reconstrução, tendo em vista transformar algumas condições ligadas aos processos formativos instituídos no sistema municipal de ensino de Araçatuba.

Em relação ao desenvolvimento do Seminário, destinado aos gestores, as PEE discutiram algumas possibilidades de mudanças, mas não houve nenhum consenso ou sugestão efetiva entre o grupo.

No que diz respeito à condução dos momentos formativos promovidos na HTFC, as PEE sugeriram modificações, mas devido à diversidade de posicionamento, as sugestões foram sistematizadas e organizadas por ordem de prioridade a partir de uma votação. Após a votação, ficou decidido que, em todos os encontros semanais para a realização da HTFC, haverá:

a) PAUTA e ATA: A organização de uma PAUTA (para o encontro) e uma ATA (sobre o encontro realizado), possibilitando, dessa forma, uma documentação das ações que foram realizadas em cada encontro, e quando não realizado todos os itens estabelecidos na pauta, esse instrumento servirá de mecanismos para que os itens que não foram contemplados sejam retomados em uma nova oportunidade.

b) Encaminhamentos: Haverá um momento específico no encontro para a EGEI realizar encaminhamentos, ou seja, mensagens às professoras de educação especial sobre situações que correspondem ao serviço do AEE, como por exemplo, sobre documentos da Secretaria, sobre a definição e uso de instrumentos da área, sobre outros encaminhamentos a serem executados diante do trabalho realizado nas SRM.

A seguinte sequência foi estabelecida como prioridade de execução para a organização das etapas de formação:

Primeiro: Estudos/atividades por etapas de acordo com categorias (DV, PS, TGD, TIC, DI, DV e etc.). Para tanto, antes dos convidados externos (palestrantes) virem trabalhar um determinado tema com as PEE, será feito um diagnóstico, levantando as necessidades de conhecimentos sobre a categoria, para serem definidas algumas temáticas a serem trabalhadas em cada etapa.

Segundo: Na sequência de prioridade, foi definido como necessidade de formação palestras e vivências para que seja ensinado a utilizar os recursos das SRM que foram disponibilizados pelo PI-SRM. Para isso, será realizada uma avaliação diagnóstica das professoras que necessitam aprender a utilizar os recursos e equipamentos.

Terceiro: Como terceira prioridade serão instituídos momentos para confecção de materiais. Para esses encontros, haverá a necessidade de um período maior de horas (mencionado pelas PEE), não podendo ocorrer concomitantemente à palestra externa.

Quarto: Como uma quarta prioridade, foi estipulado o Estudo de Caso, de forma que durante esses estudos, tenha um começo (apresentação do caso), meio (sugestões para o caso) e o fim (fechamentos e as conclusões a que se chegaram para esse caso). Durante esses encontros formativos (para o Estudo de Caso), serão convidados

profissionais da saúde, como por exemplo, um psicólogo, um fonoaudiólogo, um terapeuta ocupacional etc.

Identifica-se que o sistema municipal de ensino tem investido em formação continuadas as PEE, contudo, as PEE sugeriram mudanças no formato de como vêm ocorrendo as formações. Além disso, apontaram para a necessidade de investimento na formação dos demais agentes educacionais (professores do ensino comum e gestores) envolvidos na escolarização dos alunos PAEE. As PEE sinalizaram que essa formação precisa versar sobre temas que contribuam para que esses profissionais tenham um melhor entendimento da aprendizagem dos referidos alunos para avaliar os avanços nesse processo.

As PEE destacaram que as exigências no campo de atuação em SRM em todas as áreas têm trazido desafios que necessitam ser superados na lógica da educação inclusiva. Nesse direcionamento, apontam para a necessidade do envolvimento dos professores do ensino comum e dos gestores.

Eixo 3 – Avaliação: Encaminhamento, Planejamento e Acompanhamento do aluno que frequenta o AEE.

Processo de identificação/diagnóstico e encaminhamento ao AEE

O processo de avaliação para identificação de alunos elegíveis para receber o AEE no sistema municipal de ensino de Araçatuba começa quando o professor da sala comum notifica (por meio de um formulário) o coordenador pedagógico da escola, pontuando os aspectos que levam a crer que este aluno é PAEE. Nesse formulário, o professor da sala comum explica se o aluno possui dificuldades na área cognitiva, escrita, cálculos, linguagem, entre outras; se está em tratamento, e/ou recebe medicação.

Posteriormente, o coordenador pedagógico da escola entrega esse formulário preenchido a EGEI da Secretaria Municipal de Educação. Ao receber a solicitação do encaminhamento, a EGEI analisa a situação junto com a professora de educação especial da referida escola, para avaliar o aluno e verificar a possibilidade do atendimento.

A EGEI explicou que, às vezes, há casos encaminhados que não fazem parte do PAEE. Em 2008 (período que o AEE estava sendo implantado), todos os casos

encaminhados pelos professores da sala comum eram atendidos pelas professoras de educação especial, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, entre outros. Conseqüentemente, a quantidade de alunos encaminhados para avaliação era alta, tendo sido avaliado em torno de seiscentos e quarenta e sete (647) alunos. Em 2009 foram avaliados em torno de seiscentos e trinta e cinco (635) alunos. Desses totais, trezentos e oitenta e sete (387) alunos (60%) foram encaminhados para receber o atendimento em SRM em 2008 e trezentos e quarenta (340) – (53,5%) foram encaminhados para as SRM em 2009.

Após ser levantada a suspeita e encaminhamento do aluno para a avaliação, essa é realizada apenas pelas PEE.

Por meio da observação do aluno em todos os ambientes da escola e em diversas atividades realizadas por ele. Por exemplo: foram aplicadas atividades diagnósticas (de forma lúdicas e interativas) que propiciem condições para se observar diferentes áreas do desenvolvimento desse aluno. Durante esse processo, a PEE também realiza uma entrevista com os pais e com a professora da sala de aula em que o aluno está matriculado.

Quanto há indicações de deficiência intelectual ou de transtorno global do desenvolvimento, a avaliação é conduzida sem parceria entre os profissionais da saúde. Em se tratando dos alunos com deficiência visual, auditiva e física, os profissionais da saúde dão um laudo clínico e eventuais orientações por escrito as PEE.

O processo de avaliação depende de cada caso e de acordo com a demanda, ou seja, de acordo com a quantidade de alunos encaminhados para a avaliação e as condições que esse aluno apresenta. Não há um tempo pré-estabelecido para a realização da mesma, mas essa triagem pode durar por volta de dois meses desde o momento do encaminhamento até começar a receber o atendimento em SRM. Em alguns casos o aluno começa a ser atendido antes de realizar a avaliação, ou seja, logo de início do processo de triagem, porém, neste caso, o seu cadastro no sistema da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) não é realizado, pois isso somente é efetivado quando o aluno passa por toda a triagem avaliativa.

O cadastro no Prodesp e os demais procedimentos administrativos após o diagnóstico do aluno tem sido realizados pelos secretários da escola após parecer da EGEI da Secretaria Municipal de Educação. A partir disso, a documentação referente ao processo de avaliação e diagnóstico fica arquivada no prontuário do aluno.

No Plano Trienal da Educação Especial (ARAÇATUBA, 2009) consta que “as necessidades educacionais especiais dos alunos são analisadas em três dimensões” (Quadro 10).

Quadro 10 – Dimensões para avaliação das NEE dos alunos PAEE

CONTEXTO EDUCACIONAL	ALUNO	FAMÍLIA
Instituição educacional escolar: -filosófico: valores e crenças; - estrutura organizacional; -funcionamento organizacional.	Nível de desenvolvimento: - características funcionais; - competências curriculares;	Características do ambiente familiar: - condições físicas da moradia; - cultura, valores e atitudes; - expectativas de futuro.
A ação pedagógica: - o professor; - a sala de aula; - recursos de ensino e de aprendizagem; - estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; - estratégias avaliativas.	Condições pessoais: - natureza das necessidades educacionais especiais.	Convívio familiar: - pessoas que convivem com o aluno; - relações afetivas; - qualidade das comunicações; - oportunidades de desenvolvimento e conquista de autonomia.

Fonte: Plano Trienal de Educação Especial 2010 a 2012

Diante da avaliação com a finalidade diagnóstica, as PEE se mostraram angustiadas. Os relatos a seguir ilustram seus posicionamentos:

“quem deve avaliar e notificar se o aluno tem deficiência intelectual ou não? é necessário um laudo para ser aluno do AEE? Por que a professora de educação especial tem que realizar a avaliação dos alunos sem a colaboração de profissionais da saúde?” (fala da PEE 4)

“... o médico tem a preocupação em dar o parecer e nós temos que dar o nosso para que o aluno seja incluído no AEE”. (fala da PEE 8)

“... acho muito complicado o professor de educação especial ter que avaliar sozinho o aluno suspeito de deficiência. Não somos médicos para detectar se o aluno tem ou não deficiência. Somos educadores, entendemos e estamos preparados apenas para avaliar a parte pedagógica do aluno, necessitamos urgente de uma equipe multidisciplinar para fazer a avaliação, e estes, sim, darem laudo da deficiência”. (fala da PEE 5)

Em suma, as PEE não se sentem à vontade para diagnosticar os alunos e lhes atribuir uma condição de deficiência. Elas consideram este processo de muita

responsabilidade e apontam a necessidade de uma equipe de profissionais para avaliar e definir se o aluno tem deficiência ou não e qual é a condição desta deficiência.

O diagnóstico e a classificação da deficiência mediante laudo é uma exigência recente no município, tendo em vista o cadastro desses alunos no Prodesp para o recebimento financeiro da dupla matrícula assegurado pela legislação.

Baptista (2011) alerta para os riscos que são associados aos encaminhamentos de alunos que não fazem parte do PAEE:

Evidentemente, a saída para evitar esses riscos não se encontra na defesa do diagnóstico clínico, pois, mesmo com a existência desses diagnósticos, os equívocos de encaminhamento constituem algo comum na educação especializada no Brasil (p.67).

Entre as parcerias para a avaliação e atendimentos de profissionais da saúde (e que envolvem o PAEE que frequentam as SRM), a OP destaca o Centro de Atenção Integral à Criança (CAICA). Quando o aluno que é atendido em SRM também necessita de um atendimento de um fonoaudiólogo, e/ou psicólogo, a OP entra em contato com o CAICA para realizar o encaminhamento desse aluno.

O CAICA é um serviço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem (associado a distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção entre outros). Nesse serviço, uma equipe de profissionais (Psicóloga, Assistente Social, Pedagogo e Fonoaudiólogo) realiza o atendimento à clientela da rede pública (municipal e estadual) que dele necessita. As avaliações seguidas de intervenções eram realizadas com, no mínimo, seis meses de atendimento. Porém, há uma fila de espera estimada de 200 alunos que necessitam de avaliação e/ou atendimento no CAICA.

Há na rede municipal de Araçatuba a proposta de implantação de outros serviços destinados aos alunos PAEE, tais como: Centro de Atendimento para Surdez (CAS), e um Centro de Atendimento Educacional Especializado e Multidisciplinar de Araçatuba (CAEEMA), que se encontra em fase de estudo. Porém, não se constata nenhuma proposta para a criação de núcleos de atividades voltados ao atendimento e enriquecimento curricular de alunos com altas habilidades/superdotação.

A OP também explicou sobre a parceria que há entre as atividades desenvolvidas em SRM e o ambulatório de saúde mental e também o ambulatório municipal de especialidades (AME) este do governo estadual. Nesses dois ambulatórios, os

profissionais da saúde (psicólogo, psiquiatra) e assistentes sociais realizam atendimento de alunos que frequentam o AEE. No caso da AME, a mãe do aluno precisa passar inicialmente pelo posto de saúde, para pegar o encaminhamento para atendimento neste ambulatório. A OP esclareceu que, quando o professor de educação especial precisa tirar dúvidas sobre algum caso gravíssimo, ele pode contatar o profissional da saúde destes estabelecimentos.

Outras parcerias estabelecidas foram com a Casa Abrigo (CA) que tem assistente social e pedagoga; com a Universidade Paulista (UNIP) e com a Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FEA). Nessas instituições de Ensino Superior, os alunos PAEE podem usufruir de atendimento psicológico, por meio de projetos de extensão.

Apesar da menção destas parcerias pela EGEL, o posicionamento das PEE é de que não houve apoio ou orientação de profissionais da saúde quando elas necessitaram e que não houve tanto contato entre elas e os profissionais da saúde, e quando houve informações e orientações por parte deles, essas foram poucas, e muitas vezes, apenas por escrito.

A falta de atendimento clínico aos alunos e orientações para as PEE sobre as condições dos alunos também foram mencionadas pelas PEE. Elas se ressentem pela falta de devolutiva dos profissionais da saúde em relação aos alunos encaminhados para eles, condição esta que, de acordo com elas, dificulta as intervenções junto aos alunos. Nesse direcionamento, uma das PEE relatou suas angústias:

“sinto que trabalhamos sozinhas, pois apesar da necessidade destes profissionais atuando junto, não temos, e quando conseguimos fora da educação, os pais perdem os atendimentos por abandono”. (fala da PEE 6)

No geral, as participantes consideram que a parceria que existe ainda “está a desejar”. O ideal, segundo elas, era que houvesse uma “equipe multidisciplinar para melhor ofertar o AEE” no sistema municipal de ensino de Araçatuba.

Avaliação com vista ao planejamento e ao acompanhamento do desempenho dos alunos que frequentam as SRM

Nesse item destaca-se, na visão das PEE, como o planejamento educacional foi organizado no âmbito do AEE, e os impasses que existem quanto ao acompanhamento da aprendizagem desse aluno no sistema educacional como um todo.

O AEE e sua relação com o currículo comum

Perante as condições apresentadas pelo aluno, eram desenvolvidas atividades que exaltassem as habilidades destes. De forma que houvesse a contribuição para o acesso ao conteúdo curricular. Porém, o planejamento para a oferta do AEE em SRM não foi uniforme no sistema municipal de ensino de Araçatuba e não há um padrão para a condução desse atendimento em SRM. Sendo assim, após a finalização dessa pesquisa, a EGEEI, informou que ao final do ano de 2012, foi elaborado junto com as PEE um Modelo de Plano para o AEE com o objetivo de nortear os trabalhos realizados nas SRM.

Os objetivos, as atividades, as estratégias e os materiais utilizados nas intervenções em SRM eram planejados de acordo com as necessidades e potencialidades apresentadas pelo aluno. O nível de escolaridade em que esse aluno está matriculado tem sido levado em consideração no planejamento das atividades. Estas eram organizadas, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades do aluno PAEE. Por meio dessas habilidades, eram incorporadas estratégias para que o aluno avance e acompanhe as atividades da sala comum.

Nas intervenções desenvolvidas nas SRM eram utilizados jogos, na sua maioria no computador. As PEE explicam que escolhem esse recurso, “por ser estimulante para o aluno”, porém elas perceberam que os recursos computacionais, muitas vezes, não eram considerados na sala de aula comum, para que o aluno desenvolva suas atividades.

Outros materiais e recursos também eram utilizados durante as intervenções em SRM, tais como: jogos pedagógicos, jogos multimídia, materiais adaptados ou confeccionados pelas PEE.

Os conteúdos trabalhados nas intervenções se referem ao desenvolvimento da linguagem, oralidade, criatividade, coordenação motora, interação social, do esquema corporal e do raciocínio lógico. Algumas PEE relataram que incluem em suas atividades também conteúdos curriculares.

As PEE relataram que alguns dos professores da sala comum têm dificuldades em estabelecer uma relação com serviço desenvolvido no AEE e que não atuam junto as PEE em prol do desenvolvimento dos alunos PAEE, e muitas vezes, não aplicam as orientações e sugestões delas, pois as consideram irrelevantes”. Entretanto, de acordo com a EGEEI, com aumento da participação de professores da sala comum em participando de

cursos de extensão e especialização nas áreas da inclusão escolar, essa realidade tem aos poucos sofrido alterações.

Nas escolas regulares foram realizados projetos, sob temas orientados pela Secretaria Municipal de Educação. Esses temas eram repassados no início do ano letivo, para serem desenvolvidos em parceria entre os profissionais que atuam na escola. Porém, com base nos relatos, em algumas realidades, as PEE e as professoras da sala comum, apesar de realizarem os projetos sob os temas orientados, estes eram conduzidos separadamente.

Percebeu-se que nesta situação o projeto não era realizado pela escola e não envolvia a participação dos alunos como um todo, mas sim, eram realizados projetos de forma paralela, ou seja, um na sala comum e outro da SRM.

A condução dos projetos de acordo com as PEE dependia muito da coordenação pedagógica da escola. Elas realçaram que, em algumas realidades havia a parceria entre os professores (da sala comum, SRM) para a realização de um projeto comum para todos os alunos.

Pelas descrições de como as intervenções eram realizadas no AEE, percebeu-se que não havia um planejamento em conjunto entre professores do ensino comum e os que atuam em SRM. Até mesmo no projeto que tem como proposta ser desenvolvido pela escola, algumas realidades acabavam por realizar projetos paralelos na sala comum e SRM.

Instrumentos, materiais e critérios utilizados no planejamento e monitoramento da aprendizagem

No geral, o planejamento educacional no AEE foi organizado, levando em consideração as observações e os registros em portfólio organizado pelo professor, em relação às necessidades específicas do aluno, bem como suas potencialidades. Esse era alterado na medida em que eram identificadas novas demandas formativas para o aluno. No entanto, cada PEE tem os seus próprios procedimentos e estabelece seus próprios critérios para planejar e avaliar. Normalmente, a professora da sala comum e a professora do AEE, sob orientação da OP, organizam esse planejamento, mas essa não era uma realidade geral no sistema municipal de ensino de Araçatuba.

No Plano Trienal de Educação Especial (ARAÇATUBA, 2009), foram elencadas e sugeridas algumas possibilidades de instrumentos (Quadro 11) que tiveram o propósito de subsidiar as ações avaliativas das PEE no acompanhamento do

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos atendidos em SRM. Nesse documento também foi realçado que “o conjunto desses instrumentos na realização da avaliação permitirá uma avaliação processual, contínua e permanente, do desenvolvimento da aprendizagem do aluno”. Também foi destacado nesse Plano, que “esses instrumentos visam a propiciar uma reflexão nas ações de planejar, e se necessário, replanejar a prática pedagógica”.

Quadro 11 – Relação de instrumentos para avaliação

Portfólio	é um instrumento de fundamental importância para o acompanhamento do processo educativo vivido pelos alunos e que pode ser realizado de diferentes formas: através de relatórios realizados pelos professores e alunos. Este instrumento deverá ser organizado através de uma coletânea com diferentes produções do aluno e registradas de diversas formas, como: relatórios do professor, auto-avaliação do aluno, fotografias, desenhos, maquetes, mapas de classe, gravações em vídeo e áudio, entrevistas, observações, gráficos, atividades textuais e de raciocínio lógico-matemático; assinadas, datadas e com observações do professor e do aluno. O portfólio é o material para que o professor possa acompanhar a evolução e o desenvolvimento do aluno, podendo verificar, desse modo, que conseqüências determinado comportamento e determinada necessidade educacional especial tem gerado para o processo de aprendizagem, ou quanto o aluno conseguiu avançar ou não.
Observação	é outro instrumento para averiguar o desempenho do aluno. Pode ser feita em várias situações individuais ou grupais e em diferentes ambientes. Pode-se registrá-la com relatórios, entrevistas, fotos etc.
Auto-avaliação	Possibilita criar no aluno a oportunidade para tomada de consciência sobre o seu processo de aprendizagem pela ampla oportunidade de expressão do pensamento, sobretudo em relação a si e seus sentimentos, e sobre suas expectativas do ambiente escolar.
Relatório do professor	oferece informações sobre o processo de aprendizagem do aluno e a organização do trabalho pedagógico do professor. É fundamental para a construção do relatório do professor: a articulação entre a observação, a reflexão e a intervenção pedagógica. Para a sua utilização, deve-se levar em consideração a singularidade de cada aluno de maneira que o que for registrado reflita a história da construção da aprendizagem e do seu desenvolvimento em determinado período.
Conselho de classe/Série	processo de avaliação compartilhado, de fato, com os demais membros-integrantes da equipe pedagógica da escola. Nesse espaço, é possível compartilhar observações sobre os alunos, trocar experiências e tomar decisões quanto aos procedimentos educacionais.

Fonte: Plano Trienal de Educação Especial 2010 a 2012

A avaliação da aprendizagem no AEE era organizada centrando-se nas habilidades e dificuldades de cada aluno. Porém, de acordo com as PEE, esse mesmo aluno era avaliado na sala comum de forma igual aos demais alunos. Na sala comum, nem sempre era fornecido, aos alunos PAEE, avaliações diferenciadas e muitas vezes, essas eram feitas e realizadas para a sala em geral sem mudança nenhuma. A nota era atribuída de forma comparativa, ou seja, os resultados dos alunos PAEE eram comparados com os demais, e dessa forma, uma PEE realça que “era levado em consideração o melhor aluno da sala” e que não era avaliado o desempenho individual do aluno PAEE. A aplicação de avaliações de forma comparativa não era uma realidade apenas do sistema municipal de ensino. As PEE também citam sobre as avaliações externas, do governo federal. O relato a seguir ilustra a opinião de uma PEE:

“Tem professora que trabalha de forma diferenciada na sala de aula. Ela avalia de forma diferenciada, tem professoras que não trabalham com o aluno de forma diferenciada então a avaliação que ela dá para todos, ela também dá para os alunos que frequentam o AEE... a avaliação do governo federal não é diferenciada” (fala da PEE 5)

De acordo com as PEE, elas tentam orientar a professora da sala comum, para que ela não compare todos os alunos, e sim, procure identificar as habilidades que o aluno PAEE possui. O relato a seguir ilustra como esse processo era executado:

“[...] você vai identificar o avanço que o aluno teve, comparando ele com ele mesmo... só que a realidade não é essa. Não é culpa da professora da sala comum, é culpa do sistema. Então ela acaba comparando o aluno PAEE com os demais alunos da sala. Não levando em consideração a deficiência, o grau de dificuldade. Nós, professoras de educação especial, participamos dessa forma, dando dicas, porém em nossa avaliação a gente avalia o grau de avanço do aluno. Se não avançou nós temos que voltar à prática novamente, o que não acontece na sala comum”. (fala da PEE 8)

Porém, as PEE compreendem que o “obstáculo para a aplicação de uma avaliação diferenciada não está no conhecimento da professora da sala comum, mas como o próprio sistema educacional está organizado”.

Garcia (2009) explica que o “projeto social hegemônico das políticas que sustentam a escola para todos” seguem na verdade “um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como

estratégias para apoiar a permanência)”. Para a autora, políticas como essas submetem “os alunos mais uma vez a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquização de acesso ao conhecimento como característica do sistema de ensino”.

Em relação à avaliação realizada em sala de aula comum, as PEE realçam que “não há critério específico” (dada à condição dos alunos) para atribuir as notas ou conceitos aos alunos PAEE. Esses eram comparados aos demais colegas da sala de aula em relação ao nível de aprendizagem e geralmente não é levada em consideração a sua condição de deficiência. Conseqüentemente, as notas que os alunos PAEE recebem na sala de aula comum não refletem o desempenho escolar deles.

Sobre a promoção ou retenção dos alunos PAEE em séries, essa decisão fica para a professora da sala comum, que geralmente atribuí uma nota baixa ao aluno PAEE, dada a comparação que faz entre os alunos da mesma sala. Essa nota se mantém ao longo do ano letivo e a decisão se o aluno será promovido ou retido era tomada pelo Conselho da Escola no final do ano. A fala a seguir demonstra que, nesse processo, somente no final era realizada uma análise mais detalhada para decidir se o aluno avançou e em que sentido.

Essa situação pode ser analisada com base no dispositivo da LDB/96 (BRASIL, 1996). As regras comuns para a educação básica, dispostas nessa lei são as seguintes:

[...] a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental (inciso II), pode ser feita: (item a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; (item c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (Art. 24).

Levando em consideração o relato anterior e o que dispõe a LDB/96 a promoção ou retenção dos alunos PAEE, parece que nem sempre leva em consideração o aproveitamento e a decisão de promoção e retenção fica ao encargo do Conselho de Classe.

Percebeu-se que a promoção do aluno PAEE sem a efetiva comprovação de sua aprendizagem era “desestimulante para as PEE”, a fala a seguir ilustra esse fato:

“algumas professoras da sala de aula comum desejam que os alunos passem direto, mas existem outras que são mais conscientes da situação. Porém tem professor que pergunta a opinião da professora de educação especial, o que a gente pensa a respeito, e conforme for, o aluno é retido na série ou não”. (fala da PEE12)

A retenção ocorre quando a equipe acredita que esse aluno terá um melhor aproveitamento se continuar no mesmo ano letivo, porque de acordo as PEE, o aluno “pode estar em processo de desenvolvimento e os professores não desejam interromper essa

aprendizagem neste nível em que o aluno se encontra”. Essa decisão era tomada por meio de um consenso, e então, era definido um “tempo maior para que ocorra uma maturidade apropriada”. Outro caso de retenção era quando o aluno tem muitas faltas. Nesse caso quando atinge os 25% de faltas ou seja 50 faltas no ano (isso era a regra para todos os alunos não só para os que eram atendidos no AEE), indicando que ele não participou do desenvolvimento do conteúdo curricular daquela série e portanto deve ser retido.

Para a decisão se o aluno será retido ou promovido, no ensino regular os pais são chamados para uma reunião. Algumas vezes, os pais apóiam a decisão de que seus filhos sejam retidos, para que eles tenham a oportunidade de aprender o que era proposto para o referido ano letivo.

A preocupação realçada pelas PEE era em relação aos alunos que estão finalizando o 5º ano, dado que no ano seguinte, irão para as escolas estaduais, e de acordo com elas, essas escolas não eram equipadas com serviço de educação especial para os alunos. Supõe-se que, conseqüentemente, esse aluno será passado de série sem aproveitamento acadêmico, ou não chegará ao ensino médio.

Para as PEE, deixar que os alunos PAEE que se encontram no 5º ano passar sem condições de terem adquirido conhecimentos para a sua série representa um problema ainda maior. Uma delas faz o seguinte esclarecimento:

[...] primeiro porque esses alunos não apresentam condições para passar de nível e ao serem promovidos enfrentarão um sistema educacional bem diferente do município. [...] muitas vezes esses não receberão apoio algum nas escolas do estado. [...] há relatos de pais, que ao tentarem matricular o seu filho em escolas do estado, receberam a orientação nessas escolas, para procurar as instituições especializadas (falas das PEE 3, 7 e 11).

Prieto (2001) realça que é “comum encontrar alunos com NEE que estudaram somente até determinado ano ou nível” escolar, pois “ao terem que mudar de escola, e principalmente, de rede de ensino, não foi garantido o AEE que lhes estava sendo” ofertado, o qual seria “fundamental para que o seu aproveitamento” escolar fosse “assegurado”.

Avaliações externas

As avaliações externas com provas padronizadas de larga escala, tais como a Prova Brasil, não eram adaptadas para o PAEE. Para ser aplicada a eles era preciso que um professor realize a leitura de seu conteúdo. Porém cada prova era diferente uma da outra, o

que dificulta ainda mais a aplicação quando, em uma mesma escola, possui mais do que um aluno PAEE e não dispõem de profissionais nos dias de prova para a leitura para todos os alunos que dessa leitura necessitam. No trecho a seguir, pode-se perceber o questionamento de uma PEE:

[...] quando teve a prova Brasil na minha escola havia oito alunos no quarto ano e vieram oito provas diferentes [...] Como eu ia ler a prova para os alunos, sendo que eram oito provas diferentes e tinham que ser aplicadas no mesmo horário?”(fala da PEE 8)

No sistema municipal de ensino de Araçatuba, os alunos PAEE apenas realizam as provas externas, quando era possível a sua leitura por um profissional. Quando não há esse profissional, os alunos eram retirados do ambiente durante a aplicação das provas. Essa situação acaba gerando conflitos, como ilustra a fala de uma PEE.

*“na minha escola, eu tive que ler para os alunos, porém eram três ao mesmo tempo e eu tive que bater de frente com a empresa que aplicava a prova, porque eles queriam que a gente tirasse o aluno da sala. Se a oportunidade é dada para um, tem que ser para todos daquela sala.”
(fala da PEE 8)*

As avaliações externas, de acordo com Prieto (2009), são “previstas no art. 9 da LDB/96 como processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” A autora realça que os resultados dessas avaliações, “deveriam subsidiar os sistemas na definição de ações prioritárias para melhorar a qualidade do ensino”, mas que no entanto “podem servir para diferentes finalidades, inclusive como parâmetro para premiar escolas e professores segundo o desempenho por esses alcançados”. A autora traz mais explicações sobre este dispositivo:

[...] os conteúdos exigidos nessas provas podem definir o que será ministrado aos alunos e, assim como em um círculo vicioso, os PCN lhes servem como referência e esses, por sua vez são a referência para os livros didáticos. Em outras palavras, vão sendo combinados e alinhados, nas políticas educacionais, os conteúdos dos PCN aos dos livros didáticos e estes aos conhecimentos exigidos nas diferentes “provas” aplicadas nos sistemas de ensino. Resta, então, quase nenhuma alternativa para trabalhar com currículos mais abertos e flexíveis, uma das exigências para que as escolas possam atender aos alunos considerando suas características próprias e uma condição indispensável para a

escolarização de alguns daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (p.61).

Outro fator que contribui para gerar conflitos sobre a retirada ou não do aluno PAEE da sala de está relacionado com o fato de ter que manter e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A fala a seguir esclarece como essa situação ocorre:

“Na minha escola o ideb foi 6,12; o 2º do município, e nós tínhamos a preocupação em manter esse ideb ou elevá-lo. Então era muito importante essa leitura para esse aluno. Funcionou para alguns, mas para aqueles que tinham a deficiência muito acentuada não funciona, porque eles não têm conteúdo da série” (fala da PEE 10).

Outro fator que contribui para gerar conflitos sobre a retirada ou não do aluno PAEE da sala de está relacionado com o fato de ter que manter e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A leitura da prova para os alunos PAEE era considerada válida pelas PEE, que, no entanto, reconhecem que os resultados dessas avaliações interferem no desempenho da avaliação da escola.

Avaliações dessa natureza, de acordo com Prieto (2009), “tendem a ordenar as atuações dos sistemas de ensino, como um protocolo para a escolha dos conteúdos a serem ministrados nos diferentes anos escolares e para definir o padrão de desempenho dos alunos. A autora esclarece que:

[...] essa lógica escolar é colocada em oposição ao que é exigido por alguns alunos com NEE matriculados nas escolas comuns. Nesses casos, o que deve ser reforçado, fortalecido e propagado é a valorização e o respeito aos ritmos próprios, a compreensão sobre a diversidade humana, a garantia de diferentes percursos de formação. No entanto, a tendência unificadora caminha na contramão desses princípios e pode contribuir para manter ou tornar a estrutura e a organização das escolas inacessíveis para alguns alunos PAEE (p. 61).

Os resultados sobre os aspectos da avaliação contemplam informações que demonstram a necessidade de mudanças em sentido amplo no sistema de ensino como um todo. Nesse direcionamento Prieto (2001) considera que “sabe-se que não se melhora a qualidade de ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente”. A autora acredita que a “melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças que devem ser sustentadas pelo poder público”, seja esse na esfera federal,

quanto estadual e municipal e que “as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores”.

Garcia (2010) pontua que, no discurso político de educação inclusiva, “observa-se a incorporação ou rearranjo de novos/velhos conceitos que apóiam a manutenção de concepções já conhecidas e consagradas e incapazes de apoiar processos satisfatórios de escolarização de aluno com deficiências”. A autora ainda realça que:

[...] com sentidos relacionados a acesso, permanência que promovam o desenvolvimento humano e que necessariamente envolvem a apropriação dos conhecimentos historicamente organizados e considerados como conhecimento escolar (p.21).

Para a autora, um exemplo do “desafio que está colocado para as políticas educacionais”, tendo em vista principalmente a permanência desse aluno no sistema de ensino, era “a questão das avaliações do seu desempenho escolar”.

Ao analisarem os dados quantitativos das avaliações do PAEE realizadas no sistema municipal de ensino de Araçatuba, nos últimos anos, as PEE apontaram para a diminuição de avaliação e de alunos atendidos em SRM, e justificaram essa diminuição devido à falta de parceria com outros profissionais da saúde. Concluíram que, de acordo com estes aspectos, conseqüentemente, a maioria dos alunos que se encontram em atendimento não possui o laudo. Os dois trechos a seguir ilustram o posicionamento das PEE diante dessa situação:

Esse ano a gente percebeu que caíram muito as avaliações, não estamos avaliando nossos alunos, devido à falta de uma equipe, devido à falta de comprometimento dos médicos. São poucos médicos em nossa rede e não estão tendo a possibilidade de avaliar os nossos alunos. Então estamos preocupadas, pois tem alunos necessitando de atendimento sim, que estão sem atendimento e ao mesmo tempo, nossos alunos hoje (no 5º ano) o ano que vem não serão alunos do município (fala das PEE do Grupo 1).

Está muito difícil para nós da educação especial isso, porque, nós considerávamos antes que a equipe pedagógica, a equipe escolar que era responsável por essa avaliação. Estava assim, entre aspas, dando de certa forma, certo. Porque nós temos uma visão diferente, e a gente consegue em alguns momentos ver o que o aluno tem, baseado em

experiências, leituras e tudo mais. Porém de repente vem uma nova, que já era antiga, ou seja, um modelo médico de diagnóstico. Eu acredito que é um retorno de séculos atrás. Tem que apresentar um laudo, até hoje eu não sei por que a Prodesp quer isso. E sendo assim, nós temos que apresentar um laudo. Nós somos incapazes de apresentar um laudo. Conhecimentos médicos não foi a nossa formação (fala das PEE do Grupo 4).

Prieto (2006) considera que os “dados quantitativos” exigem “acréscimo de outros indicadores de qualidade, para que sejam acumulados elementos para aferir a oferta de condições adequadas de ensino”. Nesse direcionamento, a autora também realça “a obtenção desses dados para a elaboração do planejamento do atendimento aos que apresentam necessidades educacionais especiais e avaliação das ações implantadas”, elementos estes, “essenciais, para que se possa caracterizar a distância entre a política proposta e a implantada no Brasil”.

O fato de que a maioria dos alunos que frequentam o AEE se encontra no 5º ano também era uma preocupação apontada por elas, pois na opinião delas era que o público alvo do AEE atualmente “está invertido” e explicam isso, afirmando que o atendimento tem que começar na educação infantil. Além do atendimento que ocorre em espaços inadequados em escolas de educação infantil, as falas a seguir das PEE demonstram que o problema se agrava ainda mais devido à falta de uma equipe para avaliar os alunos encaminhados:

[...] esses alunos que estão no 5º ano, deveriam ter recebido o acompanhamento há três anos. E esses outros que estão chegando que até o momento estão sem avaliação? A falta dessa equipe é onde acaba dificultando. Nós sabemos que existem muitos alunos que tem a necessidade do atendimento, porém sem essa avaliação, vai ficar sem atendimento. [...] precisa começar na educação infantil. Se formos avaliando aqueles que têm a necessidade de atendimento, a gente já poderia ir direcionando. (fala das PEE do grupo 1)

[...] por mais que a gente converse sobre tudo aqui, as dificuldades, o que tem e o que não tem... hoje... agora a nossa maior dificuldade é essa... é a avaliação desse aluno com deficiência intelectual. Nós podemos dizer que existem outras coisas, mas agora isso que é um transtorno para nós. Nós estamos nos sentindo incapaz, um tanto perdida em está fazendo o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual). Eu acredito que a partir da resolução desse questionamento as coisas irão melhorar em outros sentidos, como a elaboração do Plano e outros aspectos. Até o atendimento em todas as áreas, tudo isso vai pontuar melhor o nosso trabalho. Mas este é um transtorno para nós. E enquanto

não for resolvido isso [...] por isso que pontuamos como urgência. (fala das PEE do grupo 4)

As PEE destacam a importância e a necessidade de uma equipe multidisciplinar para avaliação dos alunos PAEE, e para apoiá-las no desenvolvimento do AEE em SRM. Para elas, a necessidade dessa equipe no sistema público municipal de ensino, não deve se restringir a avaliação clínica e emissão de laudos para os alunos, mas devem atuar dentro da própria escola, junto com os demais agentes educacionais. As falas a seguir complementam esse posicionamento e demonstram que a percepção das PEE era de que todos os envolvidos perdem com a falta dessa equipe. Na sequência, em outra fala, as PEE sugerem como esse problema pode ser remediado até o surgimento da equipe.

Nós queremos resolver isso, e a alternativa realmente tem que ser criada por meio de uma parceria principalmente com a Secretaria de Educação para fazer o procedimento urgente dessa resolução. Enquanto isso, os nossos alunos vão perdendo, nós estamos perdendo, a Secretaria está perdendo, o município está perdendo. A gente se desgasta com uma coisa que poderia ser resolvida de uma forma melhor. (fala das PEE do grupo 4)

[...] essa parceria poderia ser desenvolvida com a ação social, a saúde e nós colocamos também com as instituições particulares. Por exemplo, o Instituto de Terapia Cognitivo-Comportamental⁴⁰ (ITECC), uma instituição renomada em termos de avaliação. Nós propomos essa instituição como parceira e isso não é nada inviável. (fala das PEE do grupo 4)

Veltrone; Mendes (2011) afirmam que “na avaliação para a identificação das NEE e provimento dos apoios ainda é recomendada a equipe multiprofissional”. De acordo com as autoras, essa equipe poderia ser “composta por profissionais de diversos campos de conhecimento”. No estudo desenvolvido pelas autoras, que resgataram “o resgatar o perfil dos profissionais” envolvidos na avaliação dos alunos com DI, estas identificaram que “não existe uma padronização comum para a formação das equipes” e em cada município e até mesmo em cada instituição essa composição era diferenciada e que num mesmo

⁴⁰ ITECC: centro de atendimento e estudos na área do comportamento humano que deve ser compreendido de maneira global e que a avaliação deve ser feita com o propósito de desenvolver estratégias eficazes de intervenção. Trabalho realizado por equipe multidisciplinar altamente qualificada e especializada nas áreas clínica, saúde, recursos humanos e formação profissional <http://www.iteccaracatuba.com.br/home.html>.

município a “composição da equipe pode variar de acordo com o perfil do alunado que se deseja avaliar”

Além da avaliação para o encaminhamento ao AEE ter sido destacada como um aspecto conflituoso em algumas escolas, tendo em vista a falta de diagnóstico, as PEE também destacaram que a realização da avaliação da aprendizagem do aluno PAEE tem sido difícil de realizar dentro do sistema regular de ensino. Percebeu-se que, em algumas escolas, a nota do aluno se mantém em torno de um (1) ou dois (2), e no final do ano letivo, o Conselho decide sobre a aprovação e retenção desse aluno. A fala a seguir ilustra esse posicionamento.

Na LDB/96 (BRASIL, 1996) consta que a verificação do rendimento escolar deverá observar os seguintes critérios:

(item a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (item b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; (item c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; (item d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; (item e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Capítulo II, da educação básica, Seção I, das disposições gerais) (V Art. 24).

Prieto (2006) realça a importância dos professores no desenvolvimento dessas avaliações:

[...] os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, a partir, pelo menos, dessas duas referências, elaborarem atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retro-alimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (p.19).

Porém, as PEE explicaram que a problemática da avaliação da aprendizagem dos alunos não era única e exclusiva do PAEE. De acordo com elas, nenhum aluno da rede está sendo avaliado individualmente, e isso não era prerrogativa do aluno com deficiência, mas todos os alunos também estão.

O Ministério Público (BRASIL, 2004) esclarece que é esperado que alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar:

Grande parte dos professores continua na ilusão de seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola, para se aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, lutam para que o processo escolar os tornem iguais. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar. Essa ânsia de nivelar o alunado, segundo um modelo, leva, invariavelmente, à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou mesmo uma deficiência que os impeça de aprender, como se espera de todos (BRASIL, 2004 p 27).

Prieto (2006) destaca que uma das “competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos” e que “as implicações pedagógicas” precisam ser vistas “como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características”.

Tomando como exemplo a escolarização de alunos com DI, e atual constituição das práticas escolares, o Ministério Público (BRASIL, 2004) explica que, de fato, essas práticas convencionais não dão conta de atender nem os alunos com deficiência intelectual, assim como também não eram adequadas, tendo em vista às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, conforme visto, inviáveis para o alunado que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis (BRASIL, 2004 p. 28).

As PEE explicaram que a avaliação acontece sempre se baseando no melhor aluno da sala. Elas alegam que tal situação era conflituosa e que prejudica o trabalho que vem sendo desenvolvido por meio do AEE. As falas a seguir ilustram a insatisfação que ocorre.

Nós trabalhamos, trabalhamos com o nosso aluno, a gente vê o desenvolvimento do nosso aluno, a gente percebe que ele desenvolveu, sim. Mas na percepção do professor da sala comum, foi pouco, mas para

nós foi muito e para esse aluno foi relevante. E isso não é considerado. (fala das PEE do grupo 2)

[...] para alguns professores da sala comum é como se o aluno não tivesse conhecimento de nada, não tem habilidade nenhuma. Nós percebemos que esse professor não tem perspectiva do aluno... é jogado... é do AEE... manda para lá que eles resolvem. (fala das PEE do grupo 2).

Oliveira (2011) afirma, tendo em vista a avaliação do processo de aprendizagem de alunos com DI, “ainda não se solidificou a ponto de assegurar aos professores da educação básica conhecimento e segurança suficientes para conduzir a avaliação da aprendizagem destes alunos”. Dentre as dúvidas frequentes apontadas por eles, a autora realça as seguintes: “devemos ou não considerar os mesmo parâmetros avaliativos? Quais serão os critérios de avaliação? Iremos avaliar suas competências curriculares?”

O Ministério Público (BRASIL, 2004) defende que a atual forma de avaliação da aprendizagem (as mais antigas e ineficientes) precisa ser mudada e alega:

[...] não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não a frequentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos com deficiência mental (BRASIL, 2004 p. 28).

Por outro lado, Braun et. al. (2011) realçam que o professor que atua na SRM precisa garantir a elaboração e a execução de um plano educacional individualizado para aluno atendido. Para isto, ele deve ser o articulador e o mediador entre vários atores do ambiente educativo, e “isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha”.

A possibilidade de se estabelecer uma diretriz ou um plano padronizado para a avaliação dos alunos foi analisado e comentado pelas PEE, mas elas pontuaram que também necessitam de outros apoios. As falas a seguir ilustram esse posicionamento.

Facilitaria bastante uma padronização para que todas se sintam seguras e legalmente apoiadas pelo que estamos fazendo. Sabemos que a avaliação

pedagógica é nossa, nós sabemos que teremos que avaliar os nossos alunos. Antes deles, serem colocados no AEE, nós vamos avaliar para elencarmos as potencialidades. O que temos que trabalhar com o aluno, não estamos fugindo disso, a gente precisa de um padrão para isso. Mas também precisamos de todo os outros apoios que não estão acontecendo. (fala das PEE do grupo 1)

Seria um direcionamento para nós enquanto profissionais. E quem tem que elaborar esse plano? Nós mesmos. Nós mesmos temos que nós unir e padronizar esse Plano de atendimento. Isso facilita também para quando há a transferência do aluno de uma escola para a outra. O parâmetro que uma vai seguir, ao fazer as suas anotações, servirá para todas. (fala das PEE do grupo 3)

A justificativa para esse posicionamento é explicado por uma delas, na fala a seguir:

[...] se uma professora de educação especial pega a avaliação da outra professora que atendia o aluno antes, não entende e não sabe o que a professora quis dizer ali, naquele momento da avaliação”.
(fala das PEE do grupo 3)

De acordo com as PEE, se houver um instrumento para o planejamento e o acompanhamento da execução desses, resolverá em parte esse problema. Elas também fazem a seguinte ponderação quanto à necessidade de um parâmetro para o atendimento realizado na rede.

Diante do que foi analisado por meio do confronto dos dados, as PEE decidiram compor um grupo para elaborar um documento solicitando a contratação de uma equipe multidisciplinar, tendo em vista a realização das seguintes atividades: realizar o diagnóstico dos alunos encaminhados pelas professoras da sala comum; atuar em atendimentos específicos junto aos alunos e dar suporte e orientação aos professores de educação especial.

Em se tratando da avaliação para o planejamento e acompanhamento do aluno PEE no AEE, as PEE também propõem organização de uma equipe para desenvolver um instrumento que servirá como diretriz do funcionamento do AEE no município. Esse instrumento/documento servirá como um parâmetro para que cada PEE possa organizar e desenvolver o seu atendimento e servirá para que cada PEE elabore o seu Plano de Atendimentos, a partir dessa diretriz, porém com a flexibilidade para contemplar elementos próprios de sua realidade, esse plano será incluído no Projeto Político Pedagógico de cada

escola e após a elaboração desse documento (norteador e orientador seguido de diretrizes para elaboração do Plano de Atendimento), será solicitada a sua incorporação no sistema legal, por meio de uma resolução municipal.

De acordo com a EGEl, no final do ano de 2012, um instrumento intitulado Plano de Atendimento, foi padronizado junto as PEE.

Prieto (2001) afirma que a “inscrição dos direitos na legislação é fundamental, pois é mais um instrumento para garantir que as ações implantadas sejam mantidas”. A autora realça essa importância tendo em vista as “mudanças político-administrativas decorrentes de períodos de mandato eleitorais”.

No geral, tendo em vista o processo avaliativo dos alunos PAEE neste sistema municipal de ensino, constata-se a necessidade de investir tanto na apropriação de conhecimentos sobre o processo avaliativo, quanto a identificação desses elementos como um dos promotores para se garantir a aferição com qualidade do processo educacional desses alunos.

CONCLUSÃO

Nessa investigação abordou-se como o Programa de Implantação das SRM tem sido traduzido por um sistema municipal de ensino paulista a partir da organização do atendimento educacional especializado. Norteado por três eixos, nesse estudo analisou-se como o AEE foi organizado e desenvolvido em SRM; como se deu o processo de avaliação dos alunos PAEE que frequentavam o AEE no que diz respeito ao encaminhamento para as SRM, ao planejamento e ao acompanhamento da aprendizagem desses alunos, bem como se caracterizou a formação dos professores que atuavam em SRM e como ocorre a continuidade desta formação via município.

Para empreender a proposta dessa investigação, o referencial teórico utilizado contribuiu para alicerçar concepções e termos tratados nesse estudo.

O método escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa oportunizou a realização e execução de um processo de investigação e intervenção formativa junto às professoras de educação especial do município participante e conduziu os questionamentos e apreensões do conteúdo dos eixos norteadores desse estudo (serviço, formação e avaliação).

A caracterização e descrição das ações que o sistema municipal de educação participante institui por meio de sua política de educação inclusiva, com base nas diretrizes legais nacionais, propiciaram a identificação de elementos que contribuiriam no entendimento dos desafios vivenciados pelas professoras de educação especial no desenvolvimento do AEE e a articulação deste com o processo educacional dentro da escola.

Ficou evidenciado que, a partir da adesão do município, a PNEE-EI, seguida da obtenção do seu investimento (recursos materiais, formação, acessibilidade, financiamento dos alunos) articulado aos convênios e programas federais, a matrícula de alunos PAEE em sala comum foi respaldada pelo apoio do AEE em SRM e foi sendo ampliada continuamente no sistema municipal de ensino de Araçatuba.

O processo de condução dos encontros no molde metodológico utilizado nessa investigação oportunizou às PEE momentos de análise e reflexão sobre as opções realizadas (até o momento) sobre o desenvolvimento do AEE em SRM a partir dos três eixos temáticos abordados nessa pesquisa. Esse sistema reflexivo desencadeou análises que

propôs reformulações para o sistema municipal de ensino de Araçatuba. Tais reformulações foram assumidas pela EGEI junto as PEE.

Ficou evidente que as ações reflexivas desenvolvidas pelas PEE e pela EGEI foram importantes, para uma compreensão mais abrangente do AEE em SRM. Foi constatado também, a necessidade da continuidade dessa reflexão, uma vez que ainda existem outros desafios a serem superados para o desenvolvimento desse trabalho junto ao sistema de ensino do município participante.

Entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que o “processo de implantação das políticas pelos órgãos decisórios e de tradução das mesmas pelos professores”, bem como a “avaliação dos efeitos, diretos ou indiretos, que essas políticas acarretam, envolveu a articulação de diferentes noções de tempo”. As autoras acrescentam:

O tempo dos órgãos políticos e administrativos para elaborarem e implementarem as reformas educacionais parece ser bem diferente do tempo que os professores necessitam para se adaptarem a essas mesmas reformas e as mudanças previstas por elas, assim como para repensarem as suas concepções e práticas, o qual, por sua vez, também é diferente do tempo dos alunos para se adaptarem às novas condições impostas ao processo de ensino e aprendizagem e do tempo da realização de avaliações institucionais e de pesquisas educacionais a fim de se analisar os resultados das reformas implementadas (p.44).

Dessa forma, percebeu-se que o método da pesquisa colaborativa no presente estudo se mostrou promissor para a produção de conhecimento e formação, mas convém salientar que terminado esse estudo, a demanda será permanentemente renovada, dados os momentos singulares vivenciados por cada profissional da educação.

As apreensões da formação do discurso da política de educação inclusiva, mais especificamente as proposituras políticas para a implantação das SRM e a interpretação vinda de seus dispositivos pelos profissionais da educação especial (EGEI) que atuaram no contexto de sua execução em nível municipal e dos profissionais (PEE) que, diante disso, atuaram na realização das atividades em nível das práticas escolares, contribuíram para a identificação assim como pontua Mainardes (2006) “resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo” dentro do sistema municipal de ensino investigado, ou seja, “entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

Constatou-se, assim realça McDiarmid (1995 apud NUTTI e REALI, 2010), que “oportunidades como estas foram importantes, ao promover a reflexão crítica dos professores tendo em vista possíveis reformas”. Ao analisarem e refletirem sobre a condução do AEE em SRM, as PEE puderam, identificar a coerência e aspectos conflituosos na execução desse serviço.

Percebeu-se que no decorrer da implantação do AEE em SRM no município de Araçatuba, houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais agentes educacionais, que resultaram na implantação do PI-SRM de forma diferenciada em suas realidades escolares.

Considerou-se que dentre os “fatores que puderam influenciar tal diferenciação na tradução” de acordo com Nutti e Reali (2010) estão os “diferentes momentos ou níveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional” dos envolvidos. A partir das autoras e levando em consideração a formação de cada uma das PEE, assim como o seu tempo de experiência na área da educação especial, compreendeu-se que esses agentes educacionais se encontravam em desenvolvimento diferenciado no decorrer da implantação das proposituras políticas, bem como atuaram e participaram diferenciadamente nesse processo, de acordo com o cargo que ocuparam no sistema de ensino.

As traduções, realizadas pelos agentes educacionais, além de abarcarem as condições de cada realidade, as experiências e as interações entre esses sujeitos, também foi marcada pela apropriação e interpretações de documentos “constituídos por discurso político” que de acordo com Garcia (2010) “chega até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação”.

A partir de Garcia (2004), entendeu-se que os “discursos políticos foram produzidos à luz de um embate de interesses” e suas “expressões” foram apreendidas e gerenciadas em meio a conflitos nas realidades educativas. Para a autora esses “foram assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como o mais importante nos seus enunciados”. Para esses enunciados os sujeitos atribuem significados diversos, tendo em vista a sua realidade. A autora ainda realça que a apreensão desse discurso não é passiva:

[...] o discursos políticos não é apreendido passivamente pelas professoras e professores das redes de ensino [...] Ao contrário, estes organizam suas ações profissionais pela contestação das proposições políticas para a educação, conforme as captam e quer sejam favoráveis ou

contrárias àquilo que compreendem que deva ser realizado (OZGA, 2000 apud GARCIA, 2004 (p.14).

Para Garcia (2004) a apropriação de uma “proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo”, fato este constatado no sistema municipal de ensino de Araçatuba no que diz respeito à condução dos processos de avaliação dos alunos PAEE. Além disso, para a autora, quaisquer que sejam as “ideias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, representam um posicionamento político”. Tendo como base esse posicionamento, percebeu-se a aproximação e também o distanciamento de proposituras defendidas nos dispositivos legais, tanto federal quanto municipal. A análise dos dados documentais e da realidade, favoreceu para visualizarmos que ora se fortaleceu o posicionamento da política local, ora foi defendido as proposições da política nacional.

Diante da complexidade do processo de tradução das políticas, entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que “não se pode acreditar que a simples implantação das políticas irá garantir que essas sejam interpretadas e colocadas em prática pelos agentes educacionais”. Isso é de maneira similar ou igual “como foram previstas pelos órgãos decisórios”.

Noutra perspectiva, mas que colaborou com o entendimento desse processo de traduções de políticas, Soto (2011) realçou que a “política percorre um longo caminho entre o momento inicial (formulação) até a sua execução (implantação)”. Esse percurso era conduzido, “agregando-se diferentes elementos”. Aqui se pode incluir também as interpretações dos gestores das secretarias de educação e dos professores. Conseqüentemente, esses elementos podem ter interferido na implantação e execução dessa política no município. Soto (2011) constatou, em sua pesquisa, que ao “estabelecer o município como protagonista da política nacional”, o governo federal assume uma “postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implantação, sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões”.

A apreensão das traduções da política no que dizia respeito ao PI-SRM, a partir da condução das ações reflexivas, resultaram na obtenção de informações que permitiram concluir que as traduções aconteceram em pelo menos em dois níveis (municipal e

escolas), especificamente quando se tomam como parâmetro as proposições da política federal.

Foi evidenciado que os documentos legais que compuseram a política municipal, apesar de se embasarem nas leis superiores do país, não contemplaram no seu aparato legislativo diretrizes do PI-SRM, nem os dispositivos da atual política federal de educação inclusiva. Também foi constatado nesses documentos que há um distanciamento de suas proposituras e o que era realizado nas SRM implantadas nas escolas. No nível das escolas, percebeu-se que há diferenciações entre elas quanto à implantação e condução do AEE. A constituição e organização dos espaços das SRM para o desenvolvimento do AEE, bem como os processos avaliativos junto aos alunos PAEE foram diferentes nesse sistema de ensino.

No que diz respeito à formação das professoras de educação especial, a condução desse processo foi realizado igualmente para todas, tendo em vista que a formação que foi promovida pela secretaria municipal era desenvolvida em um mesmo horário e espaço para todas as PEE. No entanto, percebeu-se, que cada PEE apresenta uma necessidade distinta, dadas às demandas de suas realidades de atuação e do desenvolvimento profissional que se encontram.

Por meio desse estudo, foi possível constatar a necessidade da instituição de instrumentos padronizados, tendo em vista o acompanhamento dos atendimentos, no que diz respeito ao planejamento e a avaliações das ações realizadas junto aos alunos que frequentam as SRM. Notou-se que a padronização pode se constituir em um elemento de acompanhamento do rendimento acadêmico desses alunos por parte do PEE, bem como pela EGEI junto a Secretaria Municipal de Araçatuba.

As dificuldades na articulação das ações desenvolvidas no âmbito das SRM entre as atividades acadêmicas, com destaque para o processo de avaliação, apontaram para a urgência de formação continuada para todos os envolvidos na escolarização dos alunos que frequentam as SRM, ou seja, para os gestores e professores da sala comum, bem como para as professoras de educação especial do sistema municipal de ensino de Araçatuba.

Contudo, notou-se que os limites enfrentados por este estudo decorreram principalmente da problematização de um programa de uma política em curso, que ainda está sendo implantado, e que dessa forma, apresenta ainda pouca indicação de efetividade, tendo em vista as proposituras da educação inclusiva.

Conclui-se que mesmo que sejam evidenciados dados que indiquem a ocorrência de apoio à educação inclusiva, ainda assim apresenta-se como ações iniciais e isoladas e passíveis de maiores e profundas análises, que devem ser acrescidas de um melhor acompanhamento das práticas desenvolvidas em cada SRM.

Constatou-se que o tempo destinado para a realização desse estudo foi um fator limitador. Na medida em que o envolvimento junto ao sistema municipal de ensino foi sendo estabelecido, os mecanismos de interlocução entre a apropriação de informações da realidade e a construção coletiva de entendimento e os questionamentos elencados não foram completamente satisfeitos, se é que esse processo deve ter um fim.

Estudos desenvolvidos em um período maior talvez possam apreender outros elementos importantes, tais como os resultados e efeitos do desenvolvimento do AEE em SRM para a escolarização dos alunos que vêm frequentando esse serviço. Para isso, considera-se importante compreender as proposições do PI-SRM dentro da abrangência da política de governo federal, como ele tem sido traduzido no município pelos seus agentes educacionais (dados coletados por estudo) e realizar um acompanhamento sistemático e com maior proximidade do processo de escolarização dos alunos que de fato recebem esse atendimento.

REFERÊNCIAS

- ADEFA. **Associação de Atendimento aos Deficientes Físicos de Araçatuba** - Folha da Região. disponível em: <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?Canal=Arquivo&id=65356> acesso em: 22 de mar. de 2012
- ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5' a 8' séries**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- AMA. **Associação de Amigos do Autista**. disponível em: <http://amaaracatuba.blogspot.com.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012
- ANTUNES, E. S. C. e F., TERRA, M. L. **A Formação do Professor de Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Inclusiva** - Uma Experiência no Município de Araçatuba. p. 205-215 . Anais de eventos: III Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações. 2011.
- APAIE. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Araçatuba**. disponível em: <http://aracatuba.apaebrasil.org.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012.
- ARAÇATUBA. **Resolução SE n. 01** de 13 de janeiro de 2010.
- ARAÇATUBA. **Resolução SE n. 03** de 29 de janeiro de 2009.
- ARAÇATUBA. **Plano Trienal de Educação Especial 2010 a 2012**. 2009.
- ARAÇATUBA. **Plano Municipal de Educação**. 2009.
- ARAÇATUBA. **Resolução SE n. 01** de 27 de janeiro de 2009.
- ARAÇATUBA. **Resolução SE, n. 04** de 29 de janeiro de 2009.
- ARAÇATUBA. **Lei Complementar n. 204** de 22 de dezembro de 2009.
- ARAÇATUBA. **Resolução SE n. 009** de 03 de agosto de 2009.
- ARAÇATUBA. **Resolução SME n. 06** de 25 de setembro de 2008.
- ARAÇATUBA. **Edital do Concurso Público nº 03-01/2007**. 2007.
- ARAÇATUBA. **Carta de 19 de novembro de 2004**.

ARAÇATUBA. **Lei Orgânica do Município de Araçatuba de 10 de dezembro de 1996**, Câmara Constituinte Revisional. 1996.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: A Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago, 2011. Edição Especial. 2011.

BAPTISTA, C. R.; TEZZARI M. L. **Construir Redes**: Desafios no Cotidiano dos Serviços de Apoio Especializado no Município de Porto Alegre - XIII ENDIPE / 2006.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

BRASIL. **Decreto n.7.611** de 17 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2011a.

BRASIL. **Decreto n. 7.612** de 17 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2011b.

BRASIL. **Resolução n° 3**, de 1° de abril de 2010. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2010a.

BRASIL. **Resolução n. 10** de 13 de maio de 2010. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2010b.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/ n.11/2010** 7 de maio de 2010. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010c.

BRASIL. **Nota Técnica 19/2010** – MEC/SEESP/GAB de 08 de setembro de 2010. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010d.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Orientação de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010e.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2009. Brasília: INEP, 2010f.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2009. Brasília: INEP, 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4** de 2 de outubro de 2009. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2009b.

BRASIL. **Decreto n. 6.571** de 17 de setembro de 2008. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2008a.

BRASIL. **Ofício SEESP/GAB n. 3019** de novembro de 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2008c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2008d.

BRASIL. **Decreto n. 6.215** de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007** de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007b.

BRASIL. **Decreto n. 6.278**, de 29 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 13** de 24 de abril de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007d.

BRASIL. **Edital no. 1** de 26 de abril de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007e.

BRASIL. **Decreto n. 5.626** de 2005. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.845** de março de 2004. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2001b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Ministério da Educação. 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal.1988.

BRAUN, P et. al. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico In: Damasceno, A. et. al. (org) Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.

BUENO, J. G. S. **As Políticas de Inclusão escolar**: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et. al (org) Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CARBONARI, V. L. G. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. 2008.

CARVALHO, L. R. P. de S. C. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais:** um estudo de caso de um município paulista. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

CHAGAS, J. F. C. **Adolescentes talentosos:** características individuais e familiares. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - Processos de Desenvolvimento Humano E Saúde, 2008.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande, 2009.

FERREIRA, A. L. **Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação:** a colaboração entre pesquisador e professores in Pesquisa em Educação Múltiplos Olhares. Brasília: Liber Livro. 2007.

FRANCO, C. C. P. (org). **Aracatuba 100 anos.** São Paulo: Nova América. 2008.

GARCIA, R. M. C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000:** a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado In: Caiado, K. R. M. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação vol. 2, 2011.

GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação:** do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.) Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação do global ao local.** In: Baptista, C. R et. al. (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico:** uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: Baptista, C. R. et. al. (org) Avanços em políticas de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Por Alegre: editora mediação, 2009.

GLAT, R. et. al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: Glat, R. (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

IBGE 2010 Araçatuba – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?> Acesso em 23 de maio de 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa.** Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro. 2008.

JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. **Serviços Educacionais especializados: Desafios à formação inicial e continuada** In: Caiado, K. R. M. et. al. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JESUS, D. M. de **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?**. In Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAPLANE, A. L. F. **Uma Análise das Condições Para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

MARINS, S. C. et al. **Avaliação de Políticas Públicas: A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: A Prática Pedagógica na Sala de Recursos como Eixo Para Análise**. Dissertação De Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, 2008.

MELO, H. A. **Sala de Recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do maranhão/Brasil**. In: Damasceno, A. et. al. (org) Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.

MENDES, E. G. **A formação de Professores e a política nacional de educação**. In: Caiado, K. R. M. et. al. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, PP.387-405, set/dez, 2006.

MIZUKAMI, M. de G. N.; REALI, A. M. de M. R. et. al. **Escola e Aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. 2ª reimpressão. São Carlos: Edufscar. 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

NUTTI, J. Z. et. al. Mizukami, M. da G. N. et. al. (org) **Aprendizagem Profissional da Docência**. Saberes, contextos e práticas. São Carlos: 2ª rep. Edufscar, 2010.

OLIVEIRA, D. R. de; ARAÚJO, D. A. de C. **Serviços de Apoio: O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos na Concepção Inclusiva**. Periódicos UMS. Disponível em:

<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/235/167>

Acesso em 05 de maio de 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. de **Aprendizagem escolar e deficiência intelectual**: a questão da avaliação curricular. In: Damasceno, A. et. al. (org) Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. Tese de Doutorado Universidade Federal de São Carlos, 2010.

OLIVERIA, M. A. de O. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos bauru. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2008.

PRIETO, R. G. **Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais**: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial, 2013.

PRIETO, R. G. **Professores especializados de um centro de apoio**: estudos sobre saberes necessários para sua prática In: Jesus, D. M. de (org) Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: 3ª Ed. Editora Mediação, 2011.

PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais** In: Baptista, C. R et. al. (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PRIETO, R. G. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: Mendes, E. G. et. al (org) Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2010b.

PRIETO, R. G. **Educação especial em municípios paulistas**: histórias singulares ou tendência unificadora?. In: BAPTISTA, C. R. JESUS, D. M. de (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009.

PRIETO, R. G. **Educação Especial em municípios paulistas**: histórias singulares ou tendências unificadoras? In: Baptista, C. R. et. al. (org) Avanços em políticas de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Por Alegre: editora mediação, 2009.

PRIETO, R. G. **Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais**: qual formação de professores. In: Formação de educadores. O papel do educador e sua formação. Org. PINHO, S. Z. de. Editora Unesp. 2009.

PRIETO, R. G., SOUZA, S. M. Z. L. **Educação especial**: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. Educação Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.32, n.2, p.375-396, 2007.

REIS, A. P. P. Z dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação.** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. 2008.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** a visão de professores especialistas. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RITINHA PRATES de Araçatuba. disponível em: <http://www.ritinhaprates.org.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012.

SÃO CARLOS. **1º Relatório de Atividades Ano Base 2011 Parcial.** Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. Projeto N° 39/2010 CAPES. 2012.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB.** Por uma outra política educacional. 3ª edição. Col. Educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTA LUZIA de Araçatuba - disponível em: <http://www.institutosantaluzia.xpg.com.br/> acesso em: 22 de mar. de 2012

SILVA, C. de A. **Educação especial:** formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso. 2008.

SILVA, F. de C. T. **Desenhando a cultura escolar:** ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S. (org) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2008.

SILVA, M. de F. da S. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos:** análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, R. G. da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil:** uma aproximação possível. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2009.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual:** saberes, competências e capacitação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SOTO, A. P. de O. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade –** Proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

TEZZARI, M. L. **“A SIR chegou...”** Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede

Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

UNISALESIANO. **Araçatuba 100 anos de história**. UniSalesiano Araçatuba. 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.

Anexo B: Roteiro de Entrevista Semi estruturado para o Gestor de Educação Especial.

Anexo C: Roteiro de questões disparadoras para as professoras de educação especial.

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer nº. 291/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS
ESCOLAS COMUNS

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ENICELA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Na folha de rosto constam, devidamente preenchidos e assinados, os termos de compromisso da pesquisadora responsável, da instituição proponente e da patrocinadora (CAPES) da pesquisa. Por tratar-se de projeto multicêntrico, a lista dos centros de pesquisa e pesquisadores envolvidos está descrita no Projeto, nas páginas 2 a 5.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Objetivos

O projeto de pesquisa tem por objetivo avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs), da Secretaria de Educação Especial/MEC, nos seguintes aspectos: "Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?" e "Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?". Tem-se como hipótese haja discrepâncias na implementação das SRMs nos diferentes municípios.

Justificativas

No Brasil, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque tem-se ignorado, sistematicamente, o que a literatura nacional e internacional e, às vezes, até mesmo a legislação brasileira, prescrevem sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Três grandes problemas podem ser destacados na atual política de inclusão escolar, que são a questão do atendimento educacional especializado nas SRMs, a formação de professores e a questão da avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante do atual contexto da política de inclusão escolar brasileira, duas grandes demandas têm mobilizado a atenção dos pesquisadores nacionais nos fóruns de discussão dessa área, que são: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país e como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar. Surgiu então a idéia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de educação especial e a instituição do ONEESP, com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para essa questão.

Metodologia aplicada

Os estudos deste projeto de pesquisa serão baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. A pesquisa será realizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Vinte e cinco pesquisadores, provenientes de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte duas universidades e de dezoito programas de pós-graduação, conduzirão um estudo, em rede. Além da base metodológica do estudo, fundamentada na pesquisa colaborativa, o estudo envolverá também um estudo de campo, tipo survey nacional, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio da disponibilização, via internet, de um instrumento (questionário) construído, coletivamente, no contexto das redes de pesquisa, que pretende coletar dados com uma amostra de 2500 professores das SRMs. Esse questionário pretende coletar informações sobre a opinião dos professores especializados, quanto à implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. O delineamento do estudo prevê quinze etapas, sendo a maioria delas destinada à realização de cinco rodadas de encontros presenciais com cada uma das instâncias da rede de pesquisa (local, estadual e nacional). Esses encontros terão como objetivo apresentar o projeto, coletar dados para



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

construir o instrumento, conhecer e aperfeiçoar a sua versão final e socializar, analisar e compartilhar resultados preliminares de outras redes. Além dos encontros presenciais, em todas as etapas serão realizados encontros virtuais via vídeo-conferência, além da utilização de outros recursos de comunicação via internet.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora coloca como risco desconforto durante a coleta de informações. Caso isso ocorra, o sujeito poderá interromper sua participação. A mesma declara que estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, durante a coleta de dados com os professores, assim como para dar suporte aos mesmos, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento. Não ficou claro como isso ocorrerá, tendo em vista os sujeitos serem em torno de 2500 professores, que poderão responder o questionário via-on-line.

A identidade dos participantes será resguardada, assim como as escolas em que trabalham.

Com relação aos benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da implementação das SRMs.

Forma de recrutamento

Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, dos municípios envolvidos. A meta final é que pelo menos 2500 professores respondam ao questionário, em todo o país. A coleta de dados, junto aos participantes, ocorrerá em diversas instituições de ensino superior, no âmbito nacional, assim como via internet.

Os professores poderão participar da pesquisa sob duas formas:

- elaborando um questionário, por meio de discussões em grupo;
- respondendo ao questionário elaborado, que ficará disponível na internet.

Antes de iniciar a coleta de dados, será realizado um contato com a secretaria de ensino do município alvo, para autorização da pesquisa nas escolas municipais. Em seguida, será realizado um contato com a diretora e com os professores das escolas regulares que têm alunos incluídos e professores das salas de recursos multifuncionais, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro, serão estabelecidos os dias das coletas e entregues o projeto de pesquisa e o TCLE. Após o contato com as escolas, serão estabelecidos dias e horários para os trabalhos em grupo com os professores. No total, serão 14 encontros para concluir a elaboração do instrumento. Após o instrumento elaborado, os professores das SRMs poderão respondê-lo via on-line.

Cronograma

O cronograma está apresentado de forma detalhada, porém não inclui os anos em que a pesquisa será desenvolvida.

Orçamento financeiro detalhado

O orçamento está detalhadamente explicado no texto do Projeto de Pesquisa, sendo totalmente financiado pela CAPES, no valor de R\$ 614.320,00.

Adequação do TCLE

O TCLE não está adequado, com relação aos seguintes aspectos:

- Não descreve os riscos a que os sujeitos da pesquisa estarão expostos, tais como desconforto ao responder ao questionário, cansaço ou desgaste.
- Não está descrito que os professores participarão de grupos de discussão, no total de 14 encontros, nem o local e a duração dos mesmos.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

Trata-se de projeto de pesquisa muito relevante, de caráter científico, que envolve recursos humanos e materiais amplos. Seus resultados poderão aprofundar o conhecimento sobre educação especial, especialmente com relação ao recurso das SRMs, oportunizar o compartilhamento de experiências entre



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

pesquisadores da área, influir na definição das políticas de inclusão escolar e identificar demandas de professores. No entanto, alguns aspectos estão inadequados, conforme conclusão abaixo.

Conclusão

Projeto pendente, até a adequação, com relação às normas da Resolução 196/96, dos itens abaixo:

- Como haverá uma avaliação via questionário a ser respondido pelos sujeitos, o qual será elaborado no decorrer dos encontros realizados, primeiramente pelos pesquisadores envolvidos e depois finalizado durante os encontros com os professores, que os pesquisadores, se possível anexem algumas perguntas que serão dirigidas aos professores, sujeitos de pesquisa para análise do CEP, se percebe no projeto o alinhamento destas perguntas.

- Adequação do TCLE direcionado aos professores. Descrever os riscos da pesquisa.

- Cronograma: indicar os anos em que serão realizadas.

Normas a serem seguidas:

Para analisar este projeto o CEP/UFSCar utiliza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares que deverão ser observadas inclusive para atendimento das pendências ora apontadas. No endereço eletrônico <http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres> as referidas normas poderão ser consultadas livremente. Considerando o disposto neste parecer, solicitamos especial atenção para os itens a seguir:

a) O pesquisador tem no máximo 30 dias para atender ao que foi apontado ou solicitado. Após esse prazo o projeto será considerado retirado de pauta e posteriormente, havendo interesse, deverá ser apresentado novo protocolo e reiniciado o processo de registro (Res. CNS 196/96).

b) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

c) Para atender as solicitações constante deste parecer não é necessário enviar novamente o projeto corrigido. Basta uma carta indicando, pontualmente, com clareza, as modificações efetuadas por solicitação deste CEP, citando as modificações efetuadas.

d) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se precisar ser corrigido, deverá ser enviado na nova versão que será apresentada aos sujeitos de pesquisa.

e) **Ressaltamos que a coleta dos dados só poderá ser iniciada quando o projeto estiver aprovado.**

São Carlos, 26 de maio de 2011.


 Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
 Coordenador do CEP/UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUUF - BR
cehumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 382/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS NAS
ESCOLAS COMUNS

Pesquisador Responsável: ENICEIA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 291/2011 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.**
Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes, que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 24 de outubro de 2011.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO PARA O GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Estamos realizando um estudo em rede nacional sobre os Serviços de Apoio de Educação Especial ofertados no Brasil que têm sido organizados para favorecer a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns das escolas regulares. Este estudo estará sendo realizado em mais de 20 municípios simultaneamente e o nosso município está entre os selecionados devido a participação de pesquisadores da nossa universidade no projeto.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional do município sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre o município que certamente contribuirão para o aperfeiçoamento dos serviços no nosso município e no país. Iremos posteriormente te oferecer uma devolutiva sobre os resultados deste levantamento.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Caso você não tenha acesso as informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Podemos começar?

Qual é o seu cargo?

Há quanto tempo você atua na rede deste município?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

- 1) Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.
- 2) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)
- 3) E nas escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)?
- 4) Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do Município?
5. Nos últimos cinco anos, quais cursos foram realizados (por exemplo, educar na

diversidade, renafor, educação especial profissional, formação continuada em educação especial a distância, e outros cursos promovidos no município, etc).

6. Para cada curso realizado informe
 - a) Quando aconteceu,
 - b) Como foi seleção de participantes,
 - c) Quantidade de participantes
 - d) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância)
 - e) Qual foi o objetivo do(s) curso(s)
 - f) Carga horária
 - g) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)
- 7) O município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial? Em caso positivo quais foram? SOLICITAR CÓPIA DESSES DOCUMENTOS
- 8) O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?
- 9) Que tipo de uso é feito desses documentos?
- 9) Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- 10) Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo:
 - a) deficiência intelectual,
 - b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)
 - c) deficiência auditiva ou surdez
 - d) deficiências múltiplas
 - e) surdocegueira
 - f) altas habilidades/superdotação,
 - g) transtornos globais do desenvolvimento?
- 11) Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Quais profissionais?
- 12) São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?
- 13) Qual é o local onde ocorre esta avaliação?
- 14) Como é escolhida a especificidade do serviço de apoio para cada condição apresentada pelo estudante?
 - a) deficiência intelectual,
 - b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)
 - c) deficiência auditiva ou surdez
 - d) deficiências múltiplas
 - e) surdocegueira
 - f) altas habilidades/superdotação,
 - g) transtornos globais do desenvolvimento
- 15) Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?
- 16) Existe lista de espera de estudantes já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio? Em caso positivo para quais tipos de estudantes?
- 17) Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que

o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

- 18) Quais desses serviços são mais utilizados?
- 19) Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?
- 20) No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 21) Quando estes serviços de apoio foram criados no município e por qual motivo?
- 22) Qual é o mais antigo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional ou outros?
- 23) Qual a história do processo de cada implementação?
- 24) Para qual tipo de aluno cada serviço foi criado: deficiência (física, auditiva, intelectual, visual, múltiplas) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outros?
- 25) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos?
- 26) Qual é a quantidade de estudantes que participam deste serviço de apoio?
- 27) Qual é a quantidade de ambientes em funcionamento (número de salas) para este serviço de apoio distribuídos no município?
- 28) Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?
- 29) Qual é a quantidade total de estudantes beneficiados por este serviço de apoio por sala? E no total do município?
- 30) Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?
- 31) Quantos professores que atuam neste serviço de apoio por sala? Por turno? E no município como um todo?
- 32) Qual é a função desses serviços?
- 33) Descreva as principais atividades são desenvolvidas neste serviço de apoio?
- 34) Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?
- 35) Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?
- 36) O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio?
 - a) Quais foram?
 - b) Como se deu este processo?
 - c) Como foi pleiteado?
- 37) Há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio? Quais são elas?
- 38) Como está organizado esse serviço de apoio em relação a cada condição apresentada pelos estudantes? Por exemplo, no caso da:
 - a) deficiência intelectual,
 - b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)
 - c) deficiência auditiva ou surdez
 - d) deficiências múltiplas
 - e) surdocegueira
 - f) altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento

- 39) Quais benefícios vocês identificam no serviço de apoio ofertado em salas de recursos?
- 40) Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?
- 41) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

ANEXO C: ROTEIRO DE QUESTÕES DISPARADORAS PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

EIXO TEMÁTICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) Nós queremos saber como vocês ingressaram nessa área da Educação Especial?
- 2) Qual foi a formação inicial de vocês?
- 3) Como foi a formação continuada de vocês?
- 4) A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial?
 - Em caso positivo, quais?
 - 1) Para atuar salas de recursos o professor especializado precisa ou não de formação continuada?
 - Em caso positivo, de quais tipos?
 - 2) - Como vocês acham que deve ser a formação inicial de professores de salas de recursos?
 - 3) Como vocês acham que deve ser a formação continuada de professores de salas de recursos?
 - 4) Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio , ensino superior)?
 - 5) Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com eficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)
 - 6) Vocês consideram que o papel do professor da salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.
 - 7) Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo que demanda você teria de formação?
 - 8) Você se sente ou não satisfeita com sua escolha profissional? Justifique sua resposta.

EIXO TEMÁTICO 2: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PARTE A: AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO

- 1 - Em geral, o encaminhamento inicial do estudante para a avaliação relacionada ao atendimento especializado é feito por quem: pais, professores (da sala regular ou especialista), direção ou outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- 2 – Levantada a suspeita como é realiza a avaliação e identificação com o aluno com NEE?
- 3 - Qual é o local onde ocorre esta avaliação?
- 4 - Existe um profissional ou equipes para avaliar os estudantes?
 - Em caso de existência de equipe , com quais profissionais se conta?
 - Eles são vinculados diretamente a essa secretaria de educação?

Qual é a relação desse profissional com o professor da educação especial?

5) Quais são as definições e critérios adotados para identificar alunos com?

- a. Transtornos globais de desenvolvimento
- b. Superdotação/altas habilidades
- c. Deficiência intelectual
- d. Deficiência visual
- e. Deficiência auditiva
- f. Deficiência física
- g. Deficiência múltipla

5 - São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

6 - Existe diferença no processo de avaliação e identificação da especificidade do serviço de apoio para as diferentes categorias?

7 - Qual é a duração em média para este processo: da indicação para avaliação até sua realização? Da avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

8 - Qual procedimento administrativo é realizado após a identificação desse aluno para que ele receba atendimento educacional especializado (quando for o caso)? Como são indicados os tipos de serviços e quem define se o aluno é ou não elegível para a SR?

9. Há documentação referente a este processo de identificação disponível na escola? Em caso positivo o que contém nesta documentação?

PARTE B- AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

1. Há alguma exigência de avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente (por exemplo, PEI-planejamento educacional individualizado, PDI- plano de desenvolvimento individualizado). Em caso positivo como é gerado este documento?
2. Quem traça o que e como vai ser ensinado ao aluno na SRM?
3. Há alguma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço? Em caso positivo com qual frequência e como é feita? Quem participa?
4. Como é a avaliação para planejar os apoios educacionais que os alunos com NEEs precisam?

PARTE C: AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

1. Como é a avaliação da aprendizagem do aluno na SRM? Existe alguma exigência de documentação? Em caso positivo, qual e como é o processo de avaliação?
2. Como é monitorado o rendimento acadêmico dos alunos com NEEs na classe comum? Eles participam de provas?
3. Quando os alunos participam de provas são feitas adaptações para que eles participem? Nesses casos como são avaliados, com base no desempenho médio da classe ou com base no desempenho individual do próprio aluno?
4. Os alunos com NEEs têm boletim? Como são atribuídas as notas?
5. As notas que os alunos recebem na classe comum refletem o desempenho escolar dos alunos? Justifique sua resposta?

6. Que participação tem o professor da SEM na avaliação do desempenho escolar do aluno com NEE?
7. Seus alunos participam das medidas oficiais padronizadas?
 - a. Em caso positivo as notas deles são computadas na média nacional?
 - b. Em caso negativo o que é feito com os alunos com NEEs nos dias dessas avaliações padronizadas em larga escala?
8. Considerando que há evidências de que a maioria dos alunos com NEEs têm baixo rendimento, que impacto você acha que teria os resultados das avaliações deles sobre o desempenho de suas escolas nas avaliações municipais e nacionais?
9. Quantos alunos você atende na SRM? Quanto deles são alfabetizados (lêem e escrevem) ? Quantos sabem fazer as quatro operações?
10. Como é o processo de decisão sobre promoção ou retenção de alunos com NEEs em séries ou ciclos? Há alguma norma neste sentido (por exemplo, progressão automática, continuada, etc.)
11. Há diferenças neste processo comparando-se alunos com e sem NEEs?
12. No final do ano o que pesa para definir se o aluno deve ou não avançar?
13. Caso você tenha atuado na SRM nos dois últimos anos quanto caos de alunos retidos na série ou ciclo você teve? Por quais motivos?

TEMA: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS

1. De modo geral qual é a função da escolarização para alunos com NEEs? O que a escola tem condições e oferecer a eles?
2. E qual é a função do AEE oferecido em SRMs? E a função da classe comum?
3. Na SRM você tem ou já teve alunos com:
 - a. Transtornos globais de desenvolvimento
 - b. Superdotação/altas habilidades
 - c. Deficiência intelectual
 - d. Deficiência visual
 - e. Deficiência auditiva
 - f. Deficiência física
 - g. Deficiência múltipla
4. Qual é o objetivo do AEE para alunos com:
 - a. Transtornos globais de desenvolvimento
 - b. Superdotação/altas habilidades
 - c. Deficiência intelectual
 - d. Deficiência visual
 - e. Deficiência auditiva
 - f. Deficiência física
 - g. Deficiência múltipla
5. Descreva o tipo de atividade que você desenvolve na SRM com alunos com:
 - a. Transtornos globais de desenvolvimento
 - b. Superdotação/altas habilidades
 - c. Deficiência intelectual
 - d. Deficiência visual
 - e. Deficiência auditiva
 - f. Deficiência física
 - g. Deficiência múltipla
6. Que relação existe entre o ensino da SRMs e das classes comuns que o

- aluno freqüenta?
7. Como os professores de SRM planejam o ensino dos alunos com NEEs nas salas de recursos?
 8. Como é organizado o tempo nas SRMs para os alunos?
 - (descrever a organização da agenda, quantos alunos são atendidos por dia/semana/mês,
 - Qual a duração do atendimento
 - Avaliar se o tempo disponível é suficiente para os alunos
 - especificar se o atendimento é individualizado, em grupo ou misto,
 - Descreva a agenda de uma semana de trabalho na SRM
 9. Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEEs na classe comum?
 10. O AEE sempre é ofertado em SRMs no contraturno? OU Seja você tem aluno que sai da classe comum para freqüentar a SRM? Em caso positivo quais são os motivos?
 11. Em que medida o AEE ofertado em SRMs no contraturno atende as necessidades diferenciadas de todos os estudantes com NEEs?
 12. O trabalho na SRM permite algum tipo de atuação fora de sala com
 - a. os professores da classe comum- como isso é feito ?
 1. com as famílias dos alunos?
 13. Descrever se há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno
 14. Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
 15. Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?
 16. Vocês acreditam que as SRMs é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEEs? Em caso negativo, onde mais pode ser ofertado o AEE?
 17. Como avaliar a qualidade do serviço do AEE ofertado em SRMs?
 18. Há alguma outro aspecto sobre o atendimento nas SRMs que você gostaria de destacar?
 19. Os alunos com NEEs permanecem toda a jornada dentro da classe comum? Frequentam a classe comum todos os dias da semana?
 20. Há diferença nas presenças/ausências dos alunos com NEEs na classe comum e na SRM?
 21. Como é estruturada o atendimento educacional dos alunos nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)? Cite cinco exemplos de
 - a. materiais que você utiliza na SRM
 - b. atividades que vocês realiza na SRM:
 22. Que relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs?
 23. Que relação existe entre o currículo da SRMs e das classes comuns que o aluno freqüenta?
 24. No caso de alunos não alfabetizados de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los?
 25. Você se considera apta para ensinar alunos com
 26. Qual é o objetivo do AEE para alunos com:
 - a. Transtornos globais de desenvolvimento
 - b. Superdotação/altas habilidades

- c. Deficiência intelectual
- d. Deficiência visual
- e. Deficiência auditiva
- f. Deficiência física
- g. Deficiência múltipla