



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

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO PAULISTA

Josiane Beltrame Milanesi

São Carlos

2012

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

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO PAULISTA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Apoio: FAPESP (processo 2010/04449 - 4)

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

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

M637of

Milanesi, Josiane Beltrame.

Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista / Josiane Beltrame Milanesi. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

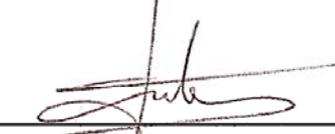
1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Sala de recursos multifuncionais. 4. Atendimento educacional especializado. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

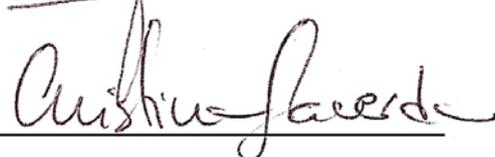


Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Josiane Beltrame Milanesi.**

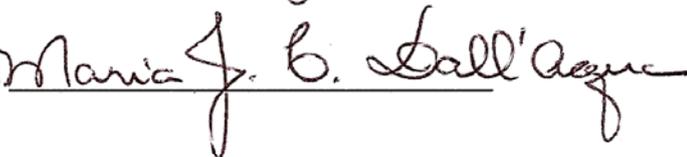
Profa. Dra. Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

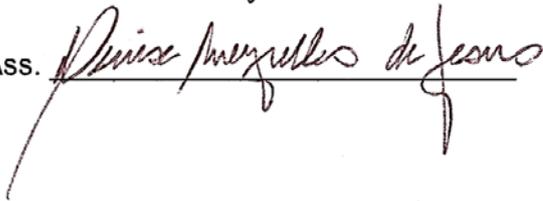
Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus - UFES/Vitória
(Membro Titular)

Ass. 

Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
-Parece meio estranho, heim!
-Rum!
Também um bico de pato
E um jeitão de sabiá...

Mas se é amigo
Não precisa mudar
É tão lindo
Deixa assim como está
E eu adoro, adoro
Difícil é a gente explicar
Que é tão lindo...

Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
-E orelhas de camelo, né tio?
-É!
Mas se é amigo de fato
A gente deixa como ele está...

É tão lindo!
Não precisa mudar
É tão lindo!
É tão bom se gostar
E eu adoro!
É claro!
Bom mesmo é a gente encontrar
Um bom amigo...

“É tão lindo – A Turma do Balão Mágico”

Dedico a vocês ...

Meu pai, Antonio Milanesi, e a minha mãe, Maria de Lourdes Beltrame Milanesi, pelo amor, compreensão, incentivo, e principalmente pelo esforço sem medida para garantir educação ao longo de minha vida.

Dedico também á Eduarda Sarnaglia Ribeiro principal fonte inspiradora de meus estudos na área da Educação Especial.

Muito Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS

Tudo é do Pai
Toda honra e toda glória
É Dele a vitória
Alcançada em minha vida...

Aos meus pais, Antonio e Maria, pelo dom da vida e pelo exemplo de honestidade e sinceridade. Minha mãe, que sempre me deu todo estímulo necessário para enfrentar as dificuldades da vida, seu incondicional amor e força sempre me acompanharam para alcançar meus objetivos.

A minha irmã Cida que, mesmo distante, nunca mediu esforços para me ajudar e apoiar nas horas necessárias. Obrigada pelo incentivo. Amo vocês!

Aos Milanesi's e Beltrame's, também sou grata a todos vocês, em particular, ao Guilherme e ao Enrico, anjos que vieram para alegrar nossas vidas.

Ao Alessandro, por todo esforço sem medida sempre contribuindo com minha formação desde o pré-vestibular e ao longo de toda a graduação e mestrado, sou eternamente grata!

Em especial, à Profa Enicéia, pela orientação, incentivo e confiança na construção desta dissertação e, também, pelo compromisso e respeito concedido durante este processo. Você foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À Profa Denise, uma mãe para mim, e a todo o grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” da UFES, por todos os ensinamentos e encorajamento durante meu percurso acadêmico. Sem vocês, certamente, eu não estaria onde estou hoje.

Às professoras da Banca Examinadora, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, por todas as contribuições dadas.

Aos membros do grupo “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial da UFSCar”, pelos momentos de aprendizagem e produção de conhecimento compartilhado ao longo desses dois anos, nas reuniões e eventos. Agradeço, especialmente, à Aline, Lucélia e à Professora Fabiana Cia, pela colaboração na escrita e na leitura da dissertação.

À Gabi e Carla, pela indispensável ajuda na coleta de dados, dando-me auxílio e acolhimento nas viagens a Rio Claro. À Gerusa, por toda ajuda dada sempre que necessitei, e aos demais colegas,

Rosângela, Lydia, Gustavo, Nadja, Selma, Josiane, Cícera, Regiane, Carol, Dulcélia e meninas de IC, por todas as contribuições e sugestões dadas ao longo do mestrado.

À Sá que, ainda que eu me esforce para descrever todo apoio dado, certamente me faltariam palavras. Amiga e companheira, acolheu-me quando precisei e não poupou esforços em oferecer ajuda e me apoiar em todos os momentos necessários. Sem ela, minha vida em São Carlos não teria tido tanta graça e, certamente, teria sido mais difícil. Muito obrigada por tudo!

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e a todas as profissionais participantes desta pesquisa, todo o meu sincero agradecimento pelo acolhimento e compromisso para com este estudo.

A todos os professores, funcionários e colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Em especial, agradeço ao Igor, Larissa, Uiara, Adriane, Érika e Merilin, por todas as trocas e vivências e, ainda, por tornarem a minha passagem por São Carlos tão agradável.

À Aline e Juliana, que estiveram tão próximas de mim durante o primeiro ano de mestrado me acompanhando em momentos tão únicos, e a Merilin que me acolheu quando necessário.

Agradeço também à Iasmin, Danúzia, Alice e Jaqueline que estiverem comigo por vários momentos no decorrer deste processo. Agradeço, ainda, aos meus amigos pedagogos pelas trocas e momentos de aprendizagem.

Aos “meus verdadeiros amigos de sempre”, que me escutaram todas as vezes que precisei. E que muitas vezes foram dormir tarde da noite para estarem ao meu lado (mesmo estando tão longe) sempre que pedi. Que me aconselharam, que me ajudaram a escolher por qual caminho seguir, que realizaram sonhos junto comigo... Minha vida sem vocês jamais seria a mesma.

Agradeço, ainda, as demais pessoas que, de alguma forma, estiveram envolvidas neste trabalho e contribuíram para sua realização.

À CAPES e a FAPESP, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Obrigada!

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RESUMO

Na atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação inclusiva, as chamadas salas de recursos multifuncionais (SRMs) têm sido o lócus preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo dados oficiais, no período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino. Essa ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular. No entanto, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares. Diante disso, levantam-se as seguintes questões: como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços das SRMs estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos neste contexto? Essas são questões empíricas importantes, se considerarmos que a política de implantação das SRMs é recente e requer o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para enriquecer as possibilidades de ações pedagógicas com alunos que demandam intervenções específicas, principalmente, por adotar-se a educação como um direito público e subjetivo. Para responder a essas questões, estabeleceu-se como objetivo deste estudo, descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE. Esta pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa de caráter qualitativo de cunho colaborativo, a qual utilizou-se, em uma primeira etapa, de um estudo documental para caracterização da política de inclusão escolar, e, posteriormente, de um ciclo de 10 encontros com professores, nos quais aplicou-se a técnica de grupos focais, sendo todos os encontros filmados. O estudo foi realizado no sistema municipal público de ensino do município de Rio Claro/SP, envolvendo 23 professoras de SRMs e/ou professoras de turmas de ensino comum, as quais tivessem alunos atendidos em SRMs e, também, profissionais da gestão. As falas transcritas tiveram seus conteúdos analisados em um trabalho conjunto com os participantes, resultando em três eixos de análise principais. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, e, também à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno). Os resultados permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais, da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Palavras chaves: Educação Especial; inclusão escolar; sala de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado.

MILANESI, Josiane Beltrame. Organization and Operation of Multifunctional Resource Classes in a São Paulo Municipality. 183 pages. Master thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ABSTRACT

In the current national policy for special education from Brazilian Ministry of Educational (MEC) the so-called Multifunctional Resource Classes (SRMs) have been the main locus for the Specialized Educational Services (AEE) offer in the inclusive education perspective. According to official data, from 2005 to 2010, it were available 24,301 SRMs. From this amount 17,679 were for the municipal schools, 6,532 for the state schools, and the others for the federal educational system. This action included 83% of the brazilian cities and it was implemented in 43% of the public schools with enrollment of students belonging to the target audience of the Special Education in the regular system. However, because the complex and dynamic reality involving the educational systems, it is not always that the legal provisions can be implemented in practice. From this, we can ask: how are the systems organizing to comply with the legal provision about the implementation of the SRMs in terms of the operation of these classes, the professionals and the students evaluation? How are the professionals involved implementing and evaluating the SRMs services? This is an important empirical question if one consider that the policy of SRMs implementation is recent and requires the development of researches that can improve the possibilities of pedagogical actions with the students that demand specific interventions, mainly because we adopt the education as public and subjective right. Therefore, the aim of this study is to describe and analyze jointly with educational professionals the SRMs services from a medium-sized city in the São Paulo state, to understand how these professionals are being organized to achieve the legal provisions about the AEE implementation. To answer this question, this is a qualitative and collaborative research, which is, in a first step, a documentary study to feature the policy for special education and, in a second step, based in a cycle of 10 filmed meetings with teachers using the focal groups method; The study was accomplished in the public municipal system of education from the city of Rio Claro in the State of São Paulo covering 23 SRMs teachers and/or teachers of regular classes which had students served by SRMs. Furthermore, management professionals also participate of this study. The contents of the transcribed speeches were analyzed in a jointly work with the participants and resulted in three mainly axes of analysis. The data revealed that the city is trying to attend satisfactorily the current school inclusion policy. Nevertheless, to apply the normative indicated by MEC, many difficulties were encountered. Namely: the organization of the pedagogical work of the SRMs; the requirements for the formation of the specialized teacher and of the regular education; and about the evaluation (for identifying the student, for planning the lecturing and for measuring the learning progress of the student). The results obtained allow for asking if the multifunctional resource classes, as they have worked nowadays, offer adequate support to the schooling of the students with special educational needs in the regular schools.

Keywords: Special education; Scholar inclusion; Multifunctional resource classes; Specialized educational treatment.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Profissionais atuantes nas SRMs	66
QUADRO 2 – Profissionais atuantes no ensino comum	69
QUADRO 3 – Profissionais atuantes nas SRMs e também no ensino comum	70
QUADRO 4 – Profissionais da gestão	71
QUADRO 5 – Ciclo de formação	80

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – Número de alunos atendidos nas SRMs	87
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADERC - Associação dos Deficientes de Rio Claro
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSER - Associação de Escolas Reunidas
CAA - Comunicação Alternativa Aumentada
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CGPD - Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CHI - Centro de Habilitação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP - Conselho Pleno
CRIARI - Centro de Referência da Infância e Adolescência de Rio Claro
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GP-FOREESP - Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo
HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBC - Instituto Benjamin Constant
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
ONU - Organização das Nações Unidas
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PID - Programa de Iniciação à Docência
PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEES - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROESP - “Formação em educação inclusiva” e o “Programa de Apoio à Educação Especial
PRODESP - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

RESE - Roteiro de entrevista semi-estruturada para caracterização dos serviços de apoio no município

SAPNE - Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SIR - Sala de Integração e Recursos

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TICS - Tecnologia da Informação e da Comunicação

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

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

UNESP - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	17
2	HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL	26
3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	49
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	59
4.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	59
4.2	LOCAL.....	62
4.3	FONTES DE DADOS DA PESQUISA.....	63
4.4	PARTICIPANTES DO ESTUDO	64
4.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
4.6	DESCRIÇÃO DO CICLO DE FORMAÇÃO ENVOLVIDOS NA PESQUISA COLABORATIVA.....	76
4.7	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	80
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
5.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RIO CLARO	83
5.2	LEGISLAÇÃO MUNICIPAL	88
5.3	A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA E NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	90
5.3.1	Funcionamento das salas de recursos multifuncionais	91
5.3.1.1	<i>Escola-polo</i>	91
5.3.1.2	<i>Organização do espaço-tempo do atendimento</i>	94
5.3.1.3	<i>Planejamento</i>	97
5.3.1.4	<i>Interação entre professores do ensino comum e especial</i>	99
5.3.1.5	<i>Alunos atendidos</i>	101
5.3.1.6	<i>Dificuldades encontradas pelas professoras</i>	102
5.3.1.7	<i>Financiamento</i>	103
5.3.2	Formação de professores	104
5.3.2.1	<i>Formação inicial</i>	104
5.3.2.2	<i>Formação continuada / importância da formação</i>	105
5.3.2.3	<i>Falta de formação – demanda por formação específica</i>	107
5.3.3	Avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais	108
5.3.3.1	<i>Avaliação diagnóstica</i>	108
5.3.3.1.1	<u>Parceria com a saúde e com as instituições especializadas</u>	109
5.3.3.1.2	<u>Duração da avaliação</u>	110
5.3.3.1.3	<u>Direcionamento pós identificação</u>	111
5.3.3.2	<i>Encaminhamento para sala de recursos multifuncionais</i>	112

5.3.3.3	<i>Avaliação pedagógica</i>	114
5.3.3.3.1	<i>Avaliação pedagógica nas salas de recursos multifuncionais</i>	114
5.3.3.3.2	<i>Avaliação pedagógica no ensino comum / retenção – aprovação</i>	115
5.3.3.4	<i>Avaliação em larga escala</i>	117
6	CONCLUSÕES	119
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXO A - Roteiro de entrevista para caracterização dos serviços de apoio no município	142
	ANEXO B - Parecer nº 482/2010 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar	147
	ANEXO C - Autorização para realização da pesquisa	148
	ANEXO D - Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido do ONEESP	149
	ANEXO E - Ficha informativa e anamnese	151
	ANEXO F - Plano de desenvolvimento individualizado	157
	ANEXO G - Solicitação de avaliação/encaminhamento para sala de recursos multifuncionais	162
	ANEXO H - Autorização para frequentar o atendimento educacional especializado	163
	ANEXO I - Termo de compromisso	164
	ANEXO J - Termo de desistência	165
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada para as profissionais das salas de recursos multifuncionais	167
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semi-estruturada para as professoras das salas comuns	172
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	176
	APÊNDICE D – Perguntas disparadoras sobre formação de professores para inclusão escolar	179
	APÊNDICE E – Roteiro com perguntas disparadoras sobre avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais	180
	APÊNDICE F – Roteiro com perguntas disparadoras sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais	181

APRESENTAÇÃO

Durante minha graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, iniciei meu contato mais direto com a área da Educação Especial através de minha inserção no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Meu envolvimento nesse grupo, como bolsista de Iniciação Científica, me possibilitou participar de duas pesquisas. A primeira, intitulada “O Trabalho das Equipes Multidisciplinares no Município de Aracruz/ES: avaliando em contexto”, teve como meta principal, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa, fazer com que as equipes multidisciplinares desse município fossem mediadoras de movimentos colaborativos em suas escolas de atuação ou outros locais de trabalho.

O segundo estudo, intitulado “Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade Pelo Olhar Daqueles que as Praticam: por diferentes trilhas”, teve como objetivo analisar os contextos dos municípios do Estado do Espírito Santo e o atendimento na área de Educação Especial, via Superintendências Regionais de Educação, buscando conhecer as políticas instituintes/instituídas de Educação Especial/inclusão escolar, na percepção daqueles que as praticam. Nessas duas pesquisas, tive como coordenadora a Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Também, tive a oportunidade de ser monitora no Programa Integrado de Bolsa – Programa de Iniciação à Docência (PID), na disciplina “Desenvolvimento Curricular no Ensino Especial I”.

Em 2010, ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o objetivo de pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa intenção de pesquisa foi amadurecendo sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, quando comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da UFSCar, ao qual o presente estudo está vinculado. Esse grupo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a participação de alguns docentes, alunos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, tendo se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida à população-alvo da Educação Especial. No GP-FOREESP, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento dos

problemas de acesso, esse ainda restrito à escola, e da baixa qualidade da Educação Especial no país.

A produção científica na área da Educação Especial tem crescido, porém, o conhecimento produzido sobre o assunto tem tido pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Partindo dessa constatação, foi gestado, no âmbito do GP-FOREESP, um projeto de pesquisa em rede intitulado “Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP” (Projeto 039, edital N° 38/2010/CAPES/INEP), tendo como foco central a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas, inicialmente, para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, com o objetivo de avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs).

Esse estudo engloba 115 pesquisadores provenientes de 18 estados brasileiros, representantes de 44 Instituições de Ensino Superior. Esses pesquisadores se propuseram a conduzir um estudo em rede cujo delineamento misto envolve estudos locais nos municípios participantes com professores de salas de recursos (64 municípios). Esses estudos se orientam pela metodologia da pesquisa colaborativa, cujo foco é produzir conhecimento e propiciar a formação continuada, combinada com um estudo nacional do tipo *survey*, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio do qual pretende-se coletar dados com uma amostra de 2.500 professores das SRMs, aplicando-se um questionário disponibilizado em sítio de internet.

A presente pesquisa faz parte desse projeto, constituindo-se no primeiro estudo realizado com o propósito de contribuir para o entendimento do modo pelo qual estão sendo organizados os serviços das SRMs, a fim de compreender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o espaço chamado escola se caracterizou por uma visão de educação que delimita a escolarização, tornando-a um privilégio de um grupo minoritário. É a partir da década de 1940, quando tem início, no Brasil, um processo de expansão das oportunidades de escolarização, que a população, a qual antes não tinha acesso à educação, foi se incorporando a esse sistema, trazendo consigo as mesmas tensões e contradições presentes na sociedade. A partir do processo de democratização da escola, evidenciou-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando, por um lado, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à educação, e, de outro, continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Por meio da atuação dos movimentos sociais, pode-se perceber a relevância do conhecimento construído na escola para a constituição de uma sociedade mais justa e humanitária, a qual luta para que o ato de estudar seja um direito extensivo a todos, ou seja, de mulheres, negros, jovens e adultos trabalhadores, crianças em situação de vulnerabilidade e, nos últimos tempos, sujeitos que apresentem deficiências (de ordem sensorial, física, ou intelectual), aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento¹.

As escolas, em consonância com as famílias, constituem-se em espaços socioculturais essenciais para a socialização e o exercício da cidadania dos alunos e, além disso, essas contribuem para a construção da democracia, um sistema criado e mantido pelos cidadãos que compõem a sociedade.

A democracia só é possível mediante a existência real de igualdade de condições para todos e, para que isso ocorra, é preciso garantir respostas adequadas para as diferentes necessidades presentes nos indivíduos, os quais, juntos, constituem o povo. Assim sendo, a escola exerce papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, e, para tal, deve-se

¹ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial) têm recebido diferentes denominações. Neste texto, usaremos as diferentes denominações de acordo com a época estudada. Nos dias de hoje, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são chamadas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as quais, no processo de escolarização, demandam intervenções pedagógicas diferenciadas ou específicas, bem como a alocação de materiais e equipamentos para além dos disponíveis ou previstos para todos. Ainda, essas pessoas são consideradas, atualmente, o público-alvo da Educação Especial.

garantir um sistema educacional que acolha a todos e que profissionais da educação tenham tido boa formação para a prática inclusiva do ensino na diversidade.

Segundo Kassar et al. (2007, p. 21), “desde os anos 90, o governo federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado política de inclusão social”, o que inclui, também, esforço para democratização do espaço escolar.

O avanço da política de inclusão escolar representa a garantia de que as escolas regulares são responsáveis pela educação de todos, inclusive, dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, a escola regular deve ser competente para atender todo alunado e oportunizar que esse tenha acesso aos níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1996a).

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”, também para acessar empréstimos internacionais. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país (MENDES, 2009, p. 03)².

Vale ressaltar que a opção do país pela construção de escolas inclusivas vem, também, de acordos internacionais assumidos pelo Brasil, a partir dos anos 1990. Como exemplo desses acordos, podem-se citar:

- a) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien – Tailândia, em 1990. Esse acordo assume a educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990);
- b) a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca – Espanha, em 1994, afirma que a educação deve ser para Todos, e, ainda, que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE) deve ocorrer dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994); e

² Originaram-se nos Estados Unidos e, também, em países europeus, as discussões em torno da universalização da educação, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, ampliando a concepção da educação como direito de todos.

c) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de âmbito internacional, é trabalhada pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil participou da elaboração dessa convenção, a qual foi assinada no país em 2007. Essa convenção dispõe, em seu art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e, para efetivação desse direito, esses assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006).

Esses acordos (ou seus princípios) são, frequentemente, incorporados à legislação brasileira, dando sustentação às ações inclusivas do governo federal na área da educação. Em se tratando da Declaração de Salamanca, Padilha (2007) faz uma crítica, afirmando que, ao tratar do direito das pessoas com deficiências à igualdade de oportunidades, isso é feito como uma espécie de fidelidade internacional, juntamente com a Organização das Nações Unidas (ONU/UNESCO) e, também, com o Banco Mundial. Para além, a autora traz a seguinte reflexão:

Enquanto ainda discutimos, em várias instâncias, sobre o fracasso escolar; enquanto ainda não resolvemos as questões da valorização do magistério e sua formação contínua; da construção de prédios escolares adequados em todos os rincões desse país de dimensão continental; do atendimento escolar às populações urbanas empobrecidas e das que vivem nas zonas rurais; da escolarização dos adultos que foram expulsos da escola quando crianças e adolescentes e se ainda não temos sequer 10% das crianças menores de seis anos em escolas públicas de educação infantil e falta incentivo financeiro às pesquisas em educação – continuamos falando de “escola para todos” que soa como um melodioso hino enaltecendo a cidadania (PADILHA, 2007, p. 137).

Quanto à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Caiado (2010) afirma que a originalidade desse documento se dá pelo fato de o mesmo ter sido elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiências, de diversos países, constituindo-se no resultado da mobilização de organizações da sociedade civil.

Cabe, nesse momento, falar um pouco da problemática ‘acesso e qualidade do ensino nas escolas brasileiras’, um assunto que nunca teve o merecido destaque em debates públicos, já que, em primeiro plano, sempre esteve a construção de escolas, primando-se, assim, pela quantidade e não pela qualidade do ensino. Atualmente, o acesso à etapa obrigatória de escolarização é quase universal, cabendo discutir, agora, sobre a qualidade do ensino, um direito garantido na Constituição Federal de 1988 (inciso VII, art. 206), e, também, pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDB 9.394/96 (art. 4º, inciso IX). Oliveira e Araujo (2005) apresentam contribuições nesse sentido:

Parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-17).

Ao assumir os acordos citados acima, o país acaba por se responsabilizar pela transformação do sistema educacional, devendo direcionar suas ações para o acolhimento de todos, primando pela qualidade e igualdade. Ainda, o país deve viabilizar, dentro da prática escolar, a convivência com a diversidade e diferenças culturais. Para que esses objetivos sejam cumpridos, é necessário que as escolas se planejem e se organizem, pois é dessa forma que poderão trabalhar pedagogicamente para atender às peculiaridades de cada indivíduo.

Tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar, esses e outros dispositivos legais vêm sendo implantados, com a intenção das escolas se adequarem para atender, satisfatoriamente, todas as crianças, tornando o ambiente escolar um espaço de aprendizado para todos os alunos.

Em relação à LDB nº 9.394/96, em seu capítulo V, o artigo 58 dispõe que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 21), em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Esses dispositivos têm levado tanto a União, quanto Estados e municípios, a adotarem políticas públicas que garantam o direito de aprender das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, assim, efetivar sua inclusão na sociedade. Sobre esse novo cenário, Ferreira (2005) traz contribuições, afirmando que:

Já a partir da Constituição, acentuando-se em meados dos anos 90, as mudanças nas políticas sociais e, nelas, as educacionais, mostram a conjugação de processos induzidos pelas políticas internacionais e a dinâmica de processos e mudanças que já estavam em curso no país. Os processos de descentralização ou desconcentração, as novas formas de financiamento da educação, a nova LDB indicam um momento novo para a área e a hegemonia do discurso da inclusão (FERREIRA, 2005, p. 63).

Essa política, aliada a outras, sinalizam para um novo conceito de Educação Especial, o que requer novas práticas de ensino que possam atender às especificidades de seu alunado,

garantindo, assim, o direito à educação para todos, apontando para a possibilidade de reinventar os princípios e práticas escolares. Assim, Educação Especial passa a ser identificada como uma modalidade da educação escolar, a qual deve ser oferecida para todos os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, devendo ser definida dentro de uma proposta pedagógica da escola comum (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, entende-se a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades. Para tanto, requer mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático de modo a garantir, a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento.

Recentemente, na Nota Técnica nº 11/10 emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)³, encontra-se, mais especificadamente, sobre o que trata a educação inclusiva:

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

As políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, devem estabelecer custos adicionais para suprir as demandas necessárias ao mesmo, bem como contratar e prover a formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado.

Assim, vive-se em tempos de inclusão escolar, ou seja, em tempos de pensar/instituir uma escola que acolha, e não que exclua as diferenças humanas. A inclusão chega para romper com a pedagogia tradicional, na qual se estruturou a organização escolar, questionando a concepção de modelos ideais de alunos. O trabalho pedagógico deve basear-se na aprendizagem em interação com a diversidade e complexidade do ambiente, focalizando nas possibilidades dos indivíduos. Meirieu (2005) compreende que acolher é o fundamento da escola, pois aquela que exclui se afasta de seus princípios e de sua vocação.

³ Em 16 de maio de 2011, através do Decreto nº 7.480, extinguiu-se a SEESP, passando suas atribuições a serem incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Abriu a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola [...] é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Saviani (2003) corrobora o pensamento de Meirieu (2005), assinalando que trabalhar o ato educativo é o próprio fundamento da escola, ou seja, o motivo de sua existência, visto que o seu compromisso é produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, ou seja, os “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para que a política de inclusão escolar possa ser bem sucedida, ou para que a mesma possa atender, satisfatoriamente, as necessidades de todo o alunado, proporcionando a esse o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, é preciso que os sistemas escolares se adéquem, pois, como aponta Omote (2004b):

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva (OMOTE, 2004b. p. 6).

Essas questões levam a refletir que, quando se aborda o processo de escolarização de estudantes com NEEs, é preciso pensar na construção de uma escola que se adapte para atender às especificidades e necessidades que esse alunado apresenta no cotidiano escolar. Para haver, de fato, a construção e o desenvolvimento de um sistema educacional não excludente, é fundamental que todos os profissionais da escola aceitem e se disponham a participar desse processo, o qual vai muito além de somente inserir o aluno com NEEs na sala de aula comum.

Nesse contexto, foi publicado, em 2008, o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC), no qual consta que “no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (BRASIL, 2008a, p. 06). Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 08).

Percebe-se, assim, que a PNEE-EI traz em seu objetivo garantias que poderiam, de fato, possibilitar um trabalho escolar que leve em conta os processos de inclusão. Ainda, em 2008, é promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b), definindo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1).

O art. 3º do referido Decreto especifica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que atendam aos objetivos previstos no mesmo:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais (grifo nosso);
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, p. 01).

A respeito do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs), conforme disponibilizado no sítio do MEC, o mesmo faz parte da política de Educação Especial elaborada pela Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, a qual lançou, em 2005, o programa ‘Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais’.

O programa apóia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2009a).

Em assim sendo, o AEE destina-se a atender a legislação vigente no que diz respeito à garantia da permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, suscitando o acesso ao currículo por meio de adaptações, quando necessárias, além de todas as outras adequações essenciais, como garantia de transporte, adequação de mobiliário e equipamentos, acesso ao sistema de comunicação, dentre outros. Como pode ser observado, o AEE deverá ser realizado nas SRMs, sendo esse o espaço destinado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e, também, para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Assim, a SRM deverá ser organizada com diferentes equipamentos e materiais, de modo a atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Dessa forma, os profissionais atuantes nesse ambiente precisam, também, serem “multi”, dependendo dos alunos para eles direcionados.

Mendes (2009) considera que a opção política da Secretaria de Educação Especial (SEESP) de priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado.

Estudo realizado por Jesus (2008) indica que os municípios, ainda que pertencentes a um mesmo Estado e submetidos a uma mesma política nacional, têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com NEEs. Segundo relatos dos profissionais da educação, existem modelos baseados em salas de apoio, na colaboração de professores especializados com professores do ensino comum, na contratação de estagiários e, mais recentemente, modelos que adotam o AEE nas salas de recursos multifuncionais, conforme recomendação do MEC. O movimento diverso de cada município favoreceu o questionamento sobre alguns pontos importantes: Onde ofertar o AEE? As SRMs são suficientes? Como avaliar a qualidade do serviço do AEE ofertado em SRMs? Como o AEE é organizado nas SRMs? Qual deve ser a relação do AEE com o trabalho na classe comum? Em que medida o AEE ofertado em SRMs no contraturno atende as necessidades diferenciadas dos estudantes com NEEs? Enfim, as

questões são muitas e as respostas sobre o AEE nas SRMs são escassas devido à recentidade dessa diretriz política.

No entanto, sabe-se que nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, do modo como esperado, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares. Diante disso, depara-se com as seguintes problematizações: Como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços da SRMs estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos nesse contexto?

O objetivo geral deste estudo consistiu em descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado.

Diante disso, os objetivos específicos são:

- a) analisar a legislação educacional nacional e municipal, a fim de contextualizar o cenário político, administrativo da implementação das salas de recursos multifuncionais;
- b) compreender, junto aos atores envolvidos, como as SRMs têm sido percebidas pelos profissionais implicados nesse tipo de serviço de apoio;
- c) entender e analisar como vem ocorrendo, na prática, a implementação das salas de recursos multifuncionais.

Definido o problema e os objetivos da pesquisa, organizou-se o relato do estudo de modo a contemplar, em um primeiro capítulo, o histórico e a legislação do atendimento educacional especializado no país.

2 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

O presente capítulo traz uma breve reflexão a respeito da evolução histórica do atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentando os diferentes caminhos que conduziram a Educação Especial no Brasil, desde seu início até os dias atuais. Nesse sentido, apresenta-se, também, o amparo legal no que diz respeito à ocorrência dos serviços de apoio pedagógico especializados previstos nos textos normativos. Ainda, apresenta-se a legislação de forma cronológica, ressaltando-se que, em alguns momentos do texto, devido à dinamicidade da política, não foi possível manter a ordem.

Até a época do Império (1822 - 1889), o que se viu em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, no Brasil, são algumas poucas iniciativas realizadas em estabelecimentos como asilos, casa de expostos criados para cuidar de órfãos e crianças abandonadas, dentre outros.

As primeiras instituições criadas foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), sendo mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) (1857), com denominação mudada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições eram ligadas à administração pública. Vale ressaltar que, nesse período, o atendimento era extremamente precário, ainda que garantido pela Constituição de 1824. Cabe destacar que, àquela época, não havia legislação ou mesmo diretrizes voltadas para as pessoas com deficiências, sendo a criação desses Institutos um ato isolado.

Com a chegada da República (1889) e da Constituição de 1891, os Estados passam a ser mais independentes, podendo criar suas próprias leis e administração. Os Estados e municípios passam a ser os responsáveis pelo ensino, desde a etapa primária até a profissionalizante, cabendo à União, o ensino secundário e superior. Em relação às instituições para pessoas com deficiências, as poucas existentes ainda são, majoritariamente, as voltadas para cegos e surdos. Entretanto, começou a aumentar, com o passar do tempo, o número daquelas criadas para atender pessoas com deficiência intelectual.

Vale lembrar que a medicina e a Educação Especial sempre estiveram muito próximas, tendo sido os médicos os primeiros a buscar alternativas para as pessoas com deficiência,

tentando entender a origem de seus problemas e experimentando algum tipo de tratamento. Além disso, até a década de 1930, todas as iniciativas relacionadas aos institutos tinham um caráter segregacionista, sendo essa entendida como a forma necessária para a “educação” dos anormais (BUENO, 2002).

A partir de 1930, começam a surgir as associações de pessoas preocupadas com as barreiras colocadas às pessoas com deficiência. O atendimento de pessoas com deficiência era realizado pelas instituições especiais, as quais, em sua maioria, são de caráter filantrópico. O governo seguiu desencadeando algumas ações visando atender a particularidade desse alunado. Em 1934, uma nova Constituição coloca a educação como direito de todos, devendo ser gratuita e obrigatória, mas, ainda assim, são poucas as instituições criadas para as pessoas com deficiência. Segundo Jannuzzi (2004), em se tratando da criação de instituições, entre os anos de 1960 a 1974, manteve-se uma média de crescimento de uma unidade por ano. Ainda, nesse período, surgiram as associações como a Sociedade Pestalozzi, em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

Em relação à evolução da Educação Especial, a partir da década de 1950, Bueno (2002) considera ter sido inaugurado:

O terceiro momento da educação especial, que se estende da década de 50 até os nossos dias, é caracterizado pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge a todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores (BUENO, 2002, p. 173).

Nesse período, o atendimento educacional aos denominados, àquela época, de “excepcionais” foi assumido pelo governo federal, com a criação de Campanhas, as quais tinham por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência (BRASIL, 1957).

Em 1961, após 13 anos de debates, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 e a educação do “excepcional” passou a ter, legalmente, certa peculiaridade. Essa lei já apontava o direito dos “excepcionais” à educação, quando fosse possível, dentro do sistema geral de educação. Apesar disso, ela parece ter ainda causado pouco impacto nos rumos da escola comum.

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico [...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro (MENDES, 2010a, p. 99).

Em relação ao papel do professor de Educação Especial, esse vai aos poucos surgindo na área da educação das pessoas com deficiência, ainda subordinado à autoridade do médico e especialistas. Com o passar do tempo, começa-se a ver a necessidade de uma formação específica para esse profissional.

Com o avanço no atendimento, amplia-se o conceito de “excepcionalidade” e, a partir de então, outras condições são incorporadas ao conceito, o que acarretou também na junção de sujeitos cujas dificuldades derivam de inadequados processos de escolarização e precárias condições sociais.

A partir da década de 1970, no cenário da Educação Especial, alguns acontecimentos colocam a área em evidência. A LDB nº 5.692/71 dispõe que os alunos que apresentam deficiência deverão receber tratamento especial. Entretanto, essa lei acabou reforçando o encaminhamento de alunos para classes e escolas especiais.

Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado, junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de Educação Especial, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos então chamados de “excepcionais”. Ainda, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1985), dispondo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas com deficiência. Ainda assim, a Educação Especial no país continuava caracterizando-se, em grande parte, como um sistema de ensino segregado, com serviços e profissionais específicos.

Desde então, constata-se mudanças terminológicas, como afirma Mazzotta (2005):

Em vinte anos de existência de um órgão específico para a educação especial no MEC, de 1973 a 1993, os termos “portador de deficiência”, “excepcional” e “portador de necessidades especiais” têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem educação especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais [...] o sentido das necessidades educacionais especiais que justificam a demanda por educação especial não está claramente dimensionado (MAZZOTTA, 2005, p. 199).

Em 1988, o país tem uma nova Constituição Federal (CF), que elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Na Constituição Federal de 1988, é garantido ainda o direito à igualdade, conforme o artigo 5º. Ainda, os artigos 205 e seguintes tratam do direito de todos à educação e ao acesso à escola. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Além disso, a CF/1988 elegeu, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I). Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa. Assim, a Constituição Federal marcou por visar possibilidades mais universais dos direitos sociais. Essa Constituição, também, oportunizou a descentralização administrativa e de recursos financeiros, concedendo maior autonomia aos municípios para tratar de seus problemas locais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país (MENDES, 2009, p. 02).

Em consonância à Constituição Federal de 1988, o cap. IV, art. 43 da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu que “os portadores de deficiência” teriam direito ao “atendimento educacional especializado”, preferencialmente, na rede regular de ensino. Para Mazzotta (2005):

No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 2005, p. 82).

Sobre esse mesmo assunto, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título III, art. 4º, acrescentou o termo “gratuito” ao se referir ao atendimento educacional especializado e, além disso, trocou o termo “portadores de deficiência” por “educandos com necessidades educacionais especiais”.

O art. 11 da LDB dispõe ainda que os municípios incumbir-se-ão de: “V – oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996a, p. 06), ficando estabelecido com isso que, nesses níveis, a educação deveria ser ofertada pelos municípios, também, para alunos com necessidades educacionais especiais. Em seu art. 59, a LDB convoca os sistemas a reorganizarem o ensino com vistas a assegurar, aos alunos com NEEs, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses alunos na sala comum, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos (BRASIL, 1996a).

Em relação aos serviços, o que aparece mais especificamente na LDB está no art. 58:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito 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 (BRASIL, 1996a, p. 21).

Em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 02, que instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Ao se referir ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, esse documento dispõe, no parágrafo único, art. 1º, que:

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

O art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 2, dispõe que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 01). Ao definir o que é Educação Especial, o artigo 3º da referida Resolução dispõe que:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Em relação às escolas da rede regular de ensino, o art. 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2 dispõe que essas devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, além de outros itens, os “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001, p. 2). Cabe ressaltar que o termo utilizado na resolução é “salas de recursos” e não “salas de recursos multifuncionais”, que é a terminologia adotada atualmente. Já no art. 13, o termo ‘atendimento educacional especializado’ aparece se referindo à ação integrada entre os sistemas de ensino e os sistemas de saúde, os quais devem se organizar para atender alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde (BRASIL, 2001).

O art. 18 da referida Resolução dispõe que, cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e, dessa forma, possam contar com professores capacitados e especializados. Percebe-se que esse documento não traz orientações acerca da forma pela qual deverá ser realizado o atendimento educacional especializado com os alunos, deixando a cargo da escola a tarefa de resolver a maneira como realizará o processo. Em se tratando da competência exigida aos profissionais da Educação Especial, o artigo 18 dispõe que:

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

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 04 - 05).

Se o que está disposto na legislação for levado em consideração, os sistemas de ensino deverão receber professores que tenham conhecimentos prévios sobre o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que possam atuar na classe comum. Para que isso se efetive, uma possibilidade é fazer a cobrança dos conteúdos sobre esses conhecimentos nos concursos públicos, ou, ainda, solicitar comprovação, através do histórico escolar, de que na graduação foram cursadas disciplinas na área e/ou comprovação de estágio. Outra opção é a realização de estudos complementares posteriores à licenciatura.

Sobre a formação solicitada na legislação para atuar na Educação Especial, Prieto (2007) contribui, afirmando que:

Não se pode, no entanto, deixar de denunciar que a educação especial no Brasil, pelo menos até 2004, segundo dados do censo escolar daquele ano (Brasil, MEC/INEP, 2004) estava sendo desenvolvida por um quarto de professores sem curso específico. Para uma modalidade de educação escolar denominada “especial” é, de fato, inadmissível a manutenção desse quadro (PRIETO, 2007, p. 283).

Contudo, cabe ressaltar que, em 2006, foi implementada a Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu a reforma no curso de Pedagogia (essa reforma acabaria com as habilitações, incluindo a de Educação Especial que, até aquele momento, era o modelo mais tradicional no país de formação nessa área em nível superior). Com essa reforma, têm-se, atualmente, apenas duas universidades no país oferecendo curso de licenciatura plena para a formação de professores de Educação Especial: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (MENDES, 2010b). Assim, em virtude dessa escassez de oferta, permanece a dúvida de como e onde será garantida a formação do profissional especializado, e, ainda, se essa formação será realizada somente em nível de pós-graduação.

Referente à formação de profissionais que poderão atuar com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em dezembro de 1994, foi promulgada a Recomendação dada pela Portaria nº 1.793, na qual se destacam três artigos:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem,

Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 01).

Como não é possível obrigar os cursos a adotarem esta ou aquela disciplina, a referida Portaria foi encaminhada em forma de Recomendação, o que não exclui as possibilidades de serem cobradas mudanças em relação às grades curriculares em nível superior por parte dos órgãos competentes.

Ainda em relação à formação em nível superior, o Decreto nº 5.626/05, em seu cap. II, inova ao propor que “nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia” (BRASIL, 2005, p. 01), deve-se incluir em seu currículo, obrigatoriamente, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

E, assim, permanece ainda um tanto quanto indefinida a proposta política de formação de professores especializados pelo Ministério de Educação brasileiro.

Em relação aos serviços de apoio, no ano de 2004, é aprovada a Lei nº 10.845, que Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento ao disposto no inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Sobre o repasse de verbas da União para a efetivação do atendimento educacional especializado, define-se, na referida lei, que o mesmo será destinado “diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de Educação Especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência” (BRASIL, 2004, p. 01), o que, de certa forma, acaba isentando o Estado dessa incumbência.

Em relação ao quadro legislativo, foram encontradas somente a Lei nº 8.069/90, Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 10.845/94, que fazem referências explícitas ao termo “atendimento educacional especializado”.

Em se tratando dos decretos, o primeiro que traz algo relacionado ao atendimento educacional especializado data de 2005, qual seja, o Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a educação de surdos. O cap. IV, em seu art. 14, ao tratar da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva dispõe que, dentre outras coisas, para garantir o

atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005, p. 4). O cap. VI, em seu artigo 22, § 2º estabelece que “os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, p. 4).

Em abril de 2007, foi publicado o Edital nº 01 do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, visando selecionar projetos de Estados e municípios que contemplassem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2007a). É estabelecido nesse edital que:

[...] a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio de acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (BRASIL, 2007a, p. 01).

Esse Programa foi criado para atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I (100 salas) e Tipo II (400 salas). Para tanto, seria necessário que o gestor do município, do Estado ou do Distrito Federal garantisse o espaço físico para a sua implantação, bem como professores para o AEE, além de formação continuada para os mesmos, visando ao uso das tecnologias e materiais. Ainda, a proposta deveria conter um Plano de Ação Pedagógica e outros compromissos.

Nesse edital, encontram-se também os tipos de equipamentos que caracterizam as salas de recursos do Tipo I e II. As salas do Tipo I contêm: microcomputadores, *scanner*, impressora *laser*, TV, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, *mouse* adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico. As salas do Tipo II contêm todos

os recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros específicos para o atendimento de alunos com cegueira, quais sejam: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, *kit* de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura.

O Decreto nº 6.215/07 estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão, por parte da União, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, instituindo o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD) e dá outras providências. Esse Compromisso instituiu que o governo federal, em regime de cooperação com os demais entes federados e entidades que se vincularem ao mesmo, deverá observar, na formulação e implementação das ações para inclusão das pessoas com deficiência, diretrizes e, dentre elas, prevê, no art. 2º, VI – “garantir que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais, de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência” (BRASIL, 2007b, p. 01). A vinculação ao compromisso foi feita através de termo de adesão voluntária, gerando a responsabilidade de priorizar medidas que visassem à melhoria das condições para inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (2008) define que a função do atendimento educacional especializado é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 10). Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI define que o AEE seja ofertado:

- a) na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
- b) na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino, com a ressalva de que o AEE “Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008a, p. 10);
- c) na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social;
- d) na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;

e) na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a).

Como se pode observar, o referido documento traz mudanças em relação aos níveis de ensino em que o AEE deva ser ofertado. Nas normatizações anteriores, o que se viu são referências à Educação Básica e, na PNEE-EI, pela primeira vez, considera-se que o AEE também deva ser oferecido na Educação Superior, reconhecendo, assim, o ingresso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nessa etapa de ensino.

Em relação à formação inicial dos professores que atuam na Educação Especial, de acordo com o censo de 1998, a PNEE-EI informa que, dos professores atuantes na Educação Especial,

[...] 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008a, p. 8).

Posteriormente, esse documento estabelece que:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p. 11-12).

Dessa forma, é possível perceber que o professor que atua na Educação Especial deixa de ser um especialista, para atuar nas escolas comuns, desenvolvendo as tarefas específicas acima indicadas. Analisando a proposta contida nesse documento, no que se refere à formação de

professores para atuarem no AEE, pode-se chegar à conclusão de que essa é bastante complexa, pois exige o envolvimento de habilidades e conhecimentos para trabalhar:

- Com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/superdotados)
- Em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos) e
- Em todos os tipos de lócus (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção esta vedada pela política) (MENDES, 2010b, p. 24);

A cartilha “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva” (2010), cuja elaboração foi encomendada pelo MEC, dispõe que:

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (ROPOLI et al., 2010, p. 27 - 28).

A análise dos níveis de ensino em que o AEE pode ser ofertado, dos conhecimentos que o professor deve ter para atuar no AEE e os conteúdos e recursos existentes nessa forma de atendimento, evidencia que um único professor atuando na SRM será insuficiente para atender toda essa demanda, caso tenha em sua sala alunos com diversas necessidades diferenciadas. É preciso ter clareza quanto ao fato de que a SRM possuir variados recursos e ter a possibilidade de trabalhar todos os conteúdos possíveis, não implica, necessariamente, que o professor saiba operar com essa variedade de materiais. Ainda, é preciso lembrar que “o AEE não se confunde com reforço escolar” (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

O Decreto nº 6.571/08 traz, em seu art. 1º, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE para os alunos matriculados na rede pública de ensino. Esse artigo estabelece, ainda, que “o atendimento

educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008b, §2º). Nesse contexto, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino, constituindo-se em um sistema com níveis e etapas próprias. Além disso, o referido decreto define as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b, p. 02). Adicionalmente, o Decreto especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, desde que conveniadas com o poder executivo competente.

Para que os objetivos específicos relacionados ao ensino sejam cumpridos, é necessário que professores do ensino comum e da Educação Especial se envolvam, compartilhando um trabalho colaborativo e interdisciplinar, de modo a consolidar a articulação entre os mesmos. Vale ressaltar que, seguindo as recomendações oficiais, as frentes de trabalhos de ambos os professores são distintas, cabendo ao professor do ensino comum o ensino das áreas do conhecimento, e, ao professor que prestará o AEE complementar e suplementar ao aluno, proporcionar recursos específicos e conhecimentos que auxiliem na eliminação de barreiras a sua participação nas turmas do ensino regular.

Esse Decreto altera o rumo das instituições ao possibilitar que haja uma articulação de propósitos entre a escola comum e a da Educação Especial, em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Assim, a parceria e atuação das instituições sem fins lucrativos seguem tendo apoio e financiamento do governo, de modo que as atividades sejam desenvolvidas.

O artigo 2º do referido Decreto define os objetivos do atendimento educacional especializado, quais sejam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- 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 de ensino (BRASIL, 2008b, p. 01).

Após serem promulgados esses documentos, os quais especificam do que trata o AEE e como esse deve ocorrer nas SRMs, em 2009, é promulgada a Resolução nº 04, esta que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, promovendo operacionalidade à Política. Para além de alguns aspectos já mencionados em outros documentos, essa diretriz tenta definir, com maior precisão, o público-alvo do AEE, o qual se pode perceber tratar-se de um grupo significativo de alunos a serem atendidos no ensino regular. O atendimento a esses alunos necessita de mudanças sobre o fazer pedagógico e, também, na organização e no planejamento das atividades escolares, visto as suas diversas especificidades:

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, a comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo a infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 01).

Além disso, essa Resolução especifica que o AEE de alunos em ambiente hospitalar ou domiciliar segue sua função, devendo também ser complementar ou suplementar. E, no caso daqueles que têm altas habilidades/superdotação em relação ao AEE, esses:

[...] terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009b, p. 02).

Em relação ao financiamento, essa Resolução estabelece que sejam contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de acordo com o Decreto nº 6.571/08, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tenham matrícula concomitante no AEE. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no

ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, p. 02).

O artigo 9º da referida Resolução dispõe que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias” (BRASIL, 2009b, p. 02). Assim, esses planos resultam das escolhas dos professores quanto aos recursos e equipamentos, as quais devem ser feitas de modo a auxiliar a eliminação de barreiras, garantindo a participação do aluno no processo escolar segundo suas capacidades. Ainda, os recursos e equipamentos devem ser escolhidos de acordo com as devidas interfaces com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Sobre a formação para atuação no AEE, as indicações da referida Resolução são bastante genéricas, pois elas dispõem que a formação inicial deve habilitar para o exercício da docência, e que a continuada deve ser específica para a Educação Especial. O art. 13 descreve as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 03).

Diante do exposto, restam várias dúvidas quanto a essas atribuições, quais sejam: o tempo que o professor de AEE terá para desenvolver todas essas atribuições; se é possível que o professor, além de cumprir as funções descritas, atenda os alunos; e, ainda, quanto à formação necessária para cumprir essas atribuições, dentre outras. Pensar sobre essas questões se faz necessário para operacionalizar, na prática, o AEE.

A Resolução nº 04/09 estabelece ainda que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, indicando o que deve conter em sua organização. Segundo a Resolução, a proposta do AEE prevista no projeto pedagógico do centro de AEE, público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente. Essa Resolução dispõe, também, que os conselhos de educação devem zelar para que os centros de AEE atuem em consonância com a legislação, a política e as diretrizes, assumindo, assim, a função de credenciar, autorizar o funcionamento e organizar esses centros (BRASIL, 2009b).

Vale enfatizar que, antes mesmo da década de 1990, já na Constituição Federal de 1988, era previsto o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Ropoli et al. (2010) contribui para a discussão desse assunto:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLI et al., 2010, p. 18).

Cabe ressaltar que, a partir do governo Lula, esforços foram dirigidos para ampliar os investimentos políticos e financeiros voltados para a inclusão social e educacional. Através da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), foram desenvolvidos projetos e implementadas ações de formação, como o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003-2010),

cujos objetivos são formar gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, no âmbito do atendimento educacional especializado, da gestão e das práticas inclusivas de sala de aula. Esse programa, até setembro de 2010, esteve em funcionamento em 168 municípios-polos, possibilitando a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009. Em parceria com o Ministério da Educação, os municípios participantes desse programa oferecem cursos com duração de 40 horas, por meio dos quais são formados os chamados multiplicadores, os quais, após a formação recebida, se tornam aptos a formar outros gestores e educadores.

Outro curso oferecido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial e em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), é o de “Formação em educação inclusiva” - Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. Ao todo, são três modalidades de cursos: especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); de extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); e curso de extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas). No ano de 2009, foram selecionadas 11 Instituições públicas de Educação Superior, as quais estão ofertando 5.000 vagas em cursos de especialização na área do AEE, e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento, contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.

Criou-se, também, o “Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP”, uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por objetivo a formação e a pesquisa na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse Programa objetiva apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltados para a produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Ao tratar dos cursos “Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE e o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, ambos oferecidos pelo MEC sob responsabilidade da Universidade Federal do Ceará, Jesus (2011) afirma que:

O número de municípios e profissionais participantes desses cursos é significativo e abrange todo o país. Trata-se, portanto, de um esforço do poder público de assegurar condições concretas de garantia de uma política educacional, tendo em vista a escolarização de alunos da modalidade da Educação Especial e a promoção da aprendizagem desses alunos (JESUS, 2011, p. 02 - 03).

Braun e Viana (2011), ao ouvirem o depoimento de vários professores em relação aos cursos oferecidos pelo governo, relatam que a formação é ampla e com material diversificado, porém, quando se trata de profissionais que nunca estudaram ou mesmo nunca lidaram com a Educação Especial, tal formação gera insegurança e dúvidas. Nesse caso, cabe o questionamento se alguma formação daria conta de não gerar tais desconfortos em profissionais que ainda não atuaram na prática. Mendes (2010), ao fazer uma análise em relação aos três programas de fomento à formação de professores da SEESP, concluiu que:

1. Dois dos programas são de formação continuada, direcionados para professores em atuação, e um é voltado para os formadores dos professores, mas cujo foco é a produção de conhecimento. O fato de não haver propostas para a formação inicial parece indicar que a formação especializada em nível de graduação foi descartada, embora isso contrarie embasamento legal da LDB de 1996, e a Resolução 02 de 2001.
2. Os dois programas de formação para os professores do ensino regular têm a característica de atender a uma demanda emergencial [...]
3. Considerando que a complexidade do AEE vai exigir habilidades e conhecimentos sobre os mais diversos tipos de alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino, além da capacidade de atuar em diferentes ambientes educacionais, pode-se questionar seriamente se uma formação a distância, e em cursos de 40, 180 a 260 horas seria suficiente para atingir a formação pretendida (MENDES, 2010b, p. 25).

Além dos documentos já mencionados, chegaram, em 2010, duas Notas Técnicas. A primeira é a Nota Técnica nº 09/10, trazendo “Orientações para a Organização de Centro de Atendimento Educacional Especializado”, sendo possível encontrar algumas informações a respeito do AEE e das SRMs referentes à legislação sobre esse assunto. Essa nota traz o AEE dentro da definição dos conceitos de Educação Especial, declarando que a “educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à

educação” (BRASIL, 2010a, p. 01). Ao definir a função dos centros de AEE, a Nota Técnica estabelece:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos;
- e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010a, p. 02).

Posteriormente, a referida Nota Técnica apresenta as atribuições do centro de AEE, quais sejam:

- 1- Organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade, de que dispõe;
- 2- Matricular, no centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular;
- 3- Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no centro de AEE;
- 4- Ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar as etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico;
- 5- Construir o projeto político pedagógico - PPP considerando: a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos; a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino; as atividades a serem desenvolvidas conforme previsto no plano de AEE do aluno;
- 6- Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- 7- Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE; e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- 8- Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade;
- 9- Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2010a, p. 03 - 04).

E, ainda, a referida Nota Técnica elenca as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, conforme apresentado a seguir:

- 1- 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 dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- 2- Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
- 3- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
- 4- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
- 5- Orientar os 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.
- 6- Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a, p. 04 - 05).

Por fim, a referida Nota Técnica traz as informações que devem ser consideradas na elaboração do Projeto Político Pedagógico do centro de AEE, na organização e prática pedagógica, nas outras atividades do centro de AEE, e, também, informações quanto à infraestrutura do espaço, à acessibilidade e à avaliação do AEE.

A outra Nota Técnica, a de nº 11/10, tem por finalidade apresentar “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”. Essa Nota apresenta alguns conceitos relacionados à Educação Especial e, ainda, algumas disposições legais referentes ao AEE e às SRMs. Em seguida, a Nota estabelece o que compete à escola na implantação das SRMs, as atribuições do professor do AEE, sendo essas basicamente as mesmas atribuições direcionadas aos professores do centro de AEE apresentadas na Nota Técnica nº 09/2010, além das demais informações também contidas nessa Nota.

Dados recentes publicados no sitio do MEC trazem números em relação ao quantitativo de SRMs distribuídas:

No período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 17.679 para a rede municipal, 6.532 rede estadual e as demais na rede federal de ensino. Esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Do total de salas implantadas, 23.454 são do Tipo I e 847 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual (BRASIL, 2011a).

Atualmente, através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual “Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e outras providências”, foi estabelecido que:

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

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

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b, p. 02).

O art. 4º. do referido Decreto dispõe que “o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007” (BRASIL, 2011b, p. 02). O artigo 9º. dispõe que:

Art. 9º - Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (Incluído pelo Decreto nº 6.571, de 2008) (BRASIL, 2007c, p. 09).

Posteriormente, é estabelecido, no art. 8º do Decreto nº 7.611/11, que o Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.9º - A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011b, p. 03 - 04).

Em 08 de dezembro de 2011, o MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) e da SECADI, divulgou a Nota Técnica nº 62/11 com “Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/11”, e, em se tratando do financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial, essa Nota Técnica esclarece que:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar (BRASIL, 2011c, p. 03).

Em termos de financiamento o Decreto nº 7.611/11 não trouxe grandes alterações em relação ao Decreto nº 6.571/08 visto que este também permitia o duplo financiamento quando o aluno estivesse matriculado na escola comum e recebesse o AEE em instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos. Haveriam mudanças de fato se fosse permitido o duplo financiamento quando o aluno estivesse matriculado somente em escolas especiais, não sendo este o caso, ficam as perguntas: para quê veio este Decreto? A quais interesses ele foi promulgado?

A partir do Decreto nº 7.611/11 o que mudou em termos de matrícula é que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação não precisam estar necessariamente matriculados em um turno na escola regular para poder receber o AEE, podendo assim serem assistidos exclusivamente pelas instituições como consta no art. 11 do Decreto nº 7.611/11 que “fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008” (BRASIL, 2011b, p. 04).

Nesta seção, apresentou-se o mapeamento da legislação brasileira no que se refere, principalmente, ao atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, tendo como parâmetro publicações oficiais publicadas até o final do ano de 2011. Esse mapeamento evidencia que, tanto a escola regular quanto a especial estão passando por alterações em relação à dinâmica com a qual estavam acostumadas a trabalhar desde há algum tempo. Assim, essas instituições devem rever suas ações, finalidades e resultados. Fato é que ainda existem muitas dúvidas relativas aos direcionamentos das novas metas voltadas para os serviços especializados.

Ao tratar da indicação de alunos para o atendimento educacional especializado, Pietro (2010) afirma que:

[...] pode ser a alternativa para garantir que usufrua seus direitos à educação e também ao atendimento educacional especializado, ambos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). No entanto, se o aluno não apresenta necessidade educacional especial e sim manifesta outras demandas, estas da alçada exclusiva da educação comum, e for encaminhado para algum tipo de serviço especializado, isto implicará em prejuízos, um destes em âmbito pessoal, pois a frequência a outros tipos de atendimento escolar para além da classe comum, ainda tem servido de justificativa para a atribuição de rótulos depreciativos aos seus usuários; o outro prejuízo é financeiro, pois todo recurso público da educação é precioso e deve estar destinado aos alunos que, de fato, demandam atendimento específico (PRIETO, 2010, p. 24).

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com o propósito de abordar trabalhos que se relacionem com a temática em questão, realizou-se uma revisão dos estudos publicados, a fim de explorar como esse assunto vem sendo tratado, visando analisar o que já é conhecido, mostrar perspectivas anunciadas em estudos recentes e, ainda, para identificar tendências de pesquisas.

Para analisar o conjunto de pesquisas que abordam a temática do atendimento educacional especializado, realizou-se um levantamento de trabalhos apresentados nos principais eventos da área da Educação e da Educação Especial, a partir de 2006. Esse ano foi escolhido “visto que a disseminação da sala de recursos como serviço prioritário da Educação Especial começou a ter ênfase durante o governo do Presidente Lula da Silva, após 2005 em modo mais intenso” (BAPTISTA, 2011, p. 66 - 67). Essa revisão de literatura foi aprofundada por meio de levantamentos no portal de periódicos da CAPES, com o propósito de identificar a produção relacionada à temática, em dissertações e teses, e, também, foram pesquisados artigos e capítulos de livros publicados.

Sobre os avanços em relação à educação inclusiva, em se tratando, especificamente, do pós Constituição Federal, Mendes (2009) considera que:

Passados cerca de 20 anos da promulgação da última constituição federal, a realidade da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país ainda se caracteriza hoje por três vertentes. Por um lado, temos forte subsistema, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, que é caracterizado pelo assistencialismo filantrópico. Do outro, temos um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. Ao lado destas duas vertentes educacionais, há que se considerar, ainda, que uma proporção considerável desta população permanece à margem de qualquer tipo de escola (MENDES, 2009, p. 03 – 04).

Oliveira e colaboradores (OLIVEIRA, 2007) buscam, desde o ano de 2002, a partir da fala de docentes expressa em relatórios de pesquisas sobre educação inclusiva, identificar os conflitos encontrados no processo de implementação da política inclusiva pelas escolas, dentre os quais destacamos o quarto conflito encontrado:

[...] o debate em torno da educação inclusiva tem sido predominantemente restrito aos educadores da Educação Especial e ao processo de inclusão de alunos que apresentam

necessidades educativas especiais, apesar de a política inclusiva fazer referência a todos os excluídos por diferenças individuais, de classe, etnia, gênero, idade, entre outros [...] apontando como “quarto conflito”, o pouco conhecimento dos atores educacionais sobre o que é a inclusão em termos conceituais e sobre as diretrizes da política inclusiva em nível nacional (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Oliveira (2007) argumenta que as políticas de educação inclusiva que vêm sendo implantadas pelo MEC apontam para a democratização do espaço escolar. Além disso, essas políticas pretendem superar a exclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a dicotomia existente entre o ensino realizado em escolas comuns e a Educação Especial por meio de suas classes especiais. A autora destaca, ainda, que essas mudanças pressupõem que “[...] a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de oportunidades a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais” (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Almeida (2010) realizou entrevistas semiestruturadas com sete professoras de duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Gurinhém / PB, com o objetivo de analisar os discursos dos professores sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva e seus desdobramentos nas escolas do município participante da pesquisa, focalizando os seguintes aspectos: acessibilidades, currículo, atendimento especializado e formação de professores.

No que diz respeito à concepção das professoras participantes sobre inclusão escolar, a pesquisadora percebeu que o depoimento das professoras enfatiza a ideia de educação das pessoas com deficiência na escola regular. Levando em consideração que as discussões atuais acerca da inclusão têm um valor político mais amplo, estando relacionado a diversos grupos historicamente marginalizados e não unicamente às pessoas com deficiência, menos ainda, somente ao campo da educação, Almeida (2010) concluiu que o discurso assumido pelas professoras é fruto do discurso oficial da inclusão no Brasil, onde o foco é direcionado à inclusão na área da educação.

Ainda, ao indagar as participantes em relação ao conhecimento sobre a PNEE/EI, a autora constatou que as mesmas demonstram desconhecimento sobre essa política e, também, sobre os documentos oficiais que a regulamentam, o que demonstra certo distanciamento em relação à discussão dos programas de inclusão e o contexto de algumas escolas e professores.

Em se tratando do currículo, as docentes assumem que a escola mantém um currículo tradicional, não havendo um direcionamento ou reestruturação do mesmo de modo a levar em consideração as necessidades dos alunos. Almeida (2010) conclui que as escolas não oferecem estrutura física, SRMs e profissionais especializados, o que revela certa discrepância entre o discurso oficial no país e a realidade de muitas escolas.

Em relação às produções científicas analisadas, as quais mencionam serviços com características similares às atuais SRMs, o estudo de Oliveira (2004) buscou conhecer, em escolas estaduais regulares de Campo Grande/MS, as salas de recursos como apoio pedagógico especializado. Refletindo sobre o que se encontra na legislação vigente e a realidade vista na escola, a autora constatou que:

[...] a necessidade de inserção das salas de recursos nas propostas pedagógicas e regimentos escolares, a inadequação do espaço físico para o funcionamento das salas de recursos, a falta de professores especializados e/ou capacitados e, dentre outros, a falta de apoio dos órgãos competentes, a problemática do transporte dos alunos para o acesso aos atendimentos nas salas de recursos (OLIVEIRA, 2004, p. 119-120).

Um estudo realizado por Tezzari (2006), sobre serviços de apoio aos alunos e professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, traz uma discussão sobre o modo pelo qual se desenvolve um serviço de apoio especializado oferecido desde 1995, a Sala de Integração e Recursos (SIR). Esse serviço oferece apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum e, também, aos professores envolvidos nesse processo. A conclusão deste estudo é de que o serviço “[...] vem servindo como suporte para permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum da Rede Municipal [...] muitos desses alunos não estariam mais no ensino comum ou até mesmo na escola, se não fosse esse atendimento, bem como a assessoria aos professores” (TEZZARI, 2006, p. 15).

Silva (2006), ao analisar fontes documentais de Secretarias de Educação, e, ainda, ao se inserir na realidade de duas escolas, uma de Rede estadual e uma de Rede municipal da periferia de uma cidade brasileira, com o objetivo de compreender/capturar a relação sala de recursos para deficientes mentais e salas comuns, tendo como chaves de análise os espaços, os tempos e os professores, considera, *a priori*, que:

Pensar na Sala de Recursos com seus aspectos organizativos e funcionais, portanto, era entendê-la como espaço materialmente diferenciado com relação às funções

desempenhadas pelas outras salas de aula, impondo formas de apropriação e de utilização que nem sempre estavam legitimadas pela forma e pela cultura escolar (SILVIA, 2006, p. 01).

Com relação à definição do espaço da sala de recursos, Silvia (2006) considera que:

[...] parece estar se projetando uma educação escolar que pretende realizar a diferenciação com a ordem institucionalizada de funcionamento da escola, das salas de aulas comuns e, principalmente, da relação pedagógica. Isso é percebido na utilização diferenciada do espaço da sala de aula, nas entradas em horários diferenciados, no pátio de recreio etc. (SILVIA, 2006, p. 03).

Em relação aos tempos das salas de recursos, a autora do referido estudo percebeu que esses são múltiplos: “são sempre tempos institucionais, individuais e coletivos e, aliados ao espaço escolar, fazem parte da construção e da imposição de uma nova forma de cultura escolar” (SILVIA, 2006, p. 07). E em se tratando da formação em serviço dos professores, o estudo concluiu que, aos professores das salas de recursos é assegurado, no quadro-horário de funcionamento das salas, espaço para cursos, encontros, seminários, dentre outros. Já os professores das salas comuns não recebem esse tipo de formação em serviço, sendo esses capacitados esporadicamente, de acordo com as demandas políticas estruturadas pelas redes.

Prieto e Sousa (2006) pesquisaram a implantação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) no Estado de São Paulo. As autoras constataram:

[...] não haver uma sistemática de acompanhamento do atendimento que se dá em SAPNE, ou mesmo uma orientação comum às escolas para registro e arquivo da documentação relativa à trajetória dos alunos atendidos. Tem ficado a cargo das escolas ou somente da professora dessa sala qualquer iniciativa de organização de informações e fluxo escolar dos que a freqüentam ou de seus egressos. Isso resulta em uma diversidade de dados disponíveis, que variam não só na forma de registro, mas também no seu conteúdo (PRIETO; SOUSA, 2006, p.13).

Refletir sobre a prática pedagógica nas salas de recursos e o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular foi o objetivo da pesquisa de Arnal (2007). Para tanto, a autora realizou observações em três salas de recursos para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área de deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem, em escolas de dois municípios da região norte paranaense. Os resultados indicam que alguns alunos frequentam a sala de recursos no mesmo período do ensino regular. No que diz respeito às atividades desenvolvidas nessas salas, a autora presenciou “[...] atividades com pouca

exploração e contextualização, execução mecânica, a dificuldade dos alunos generalizarem os conceitos e, praticamente, ausência de mediação do professor entre o aluno [...]” (ARNAL, 2007, p. 120).

Moreti e Corrêa (2009), com o propósito de analisar o papel da sala de recursos para alunos com deficiência intelectual em classes comuns, realizaram um estudo com quatro professoras, sendo duas professoras de sala de recursos e duas professoras de classes comuns, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS que oferecia, como nível de ensino, a educação básica, da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como resultado, evidenciou-se que o atendimento oferecido nessas salas diferenciou-se daquele oferecido nas classes comuns pelo fato de as primeiras realizarem um trabalho individualizado, através de atividades estimuladoras, por fazer o uso de diversos materiais de apoio e, ainda, por elaborarem um plano de trabalho diferenciado para atender às especificidades dos alunos. Moreti e Corrêa (2009) concluíram, também, que esse atendimento diferenciado contribuiu para o avanço da aprendizagem dos alunos participantes do estudo, bem como no desenvolvimento da autoestima, da socialização, da autonomia e no incentivo em relação ao desempenho desses alunos nas classes comuns.

Cozendey e Costa (2010), ao realizarem uma pesquisa em uma escola da Rede Estadual de Ensino Médio do interior do Estado de São Paulo, tiveram como intuito fazer algumas considerações sobre a utilização da sala de recursos por dois alunos com deficiência auditiva, nessa etapa de ensino. Com o estudo, as autoras verificaram que os alunos atendidos apresentavam dificuldades, em maior grau, em matemática, porém, não somente nessa disciplina, mas, também, no acompanhamento das demais disciplinas.

Em assim sendo, o estudo apontou que o professor da sala de recursos deveria trabalhar com todos os conteúdos do Ensino Médio apresentados em sala de aula. Entretanto, a professora que atuava na sala de recursos era formada em Pedagogia, logo não tinha formação específica para atuar nas disciplinas em nível de Ensino Médio.

Assim, “pôde-se presenciar na prática que as atribuições do professor da sala de recursos não puderam ser alcançadas, principalmente a de elaborar material pedagógico para todas as áreas do conhecimento” (COZENDY; COSTA, 2010, p. 874). Afinal, algum professor, dificilmente, conseguiria dominar todos os conteúdos em nível de Ensino Médio. Com isso, resta a questão: quem é o profissional que deverá atuar nas SRMs no nível de Ensino Médio?

A pesquisa de Bürkle (2010), a qual versa sobre a sala de recursos como suporte à educação inclusiva, foi realizada no município do Rio de Janeiro com a pretensão de conhecer o trabalho oferecido nessas salas e a relação entre o professor da Educação Especial e o professor que leciona na classe comum. Para tanto, participaram do estudo duas professoras de sala de recursos, sete de classe comum, além de uma Coordenadora de Educação Especial. Conforme a autora, “A pesquisa constatou a viabilidade e importância do trabalho realizado nesses espaços, pois eles representam efetivos instrumentos de inclusão no sistema educacional no Município do Rio de Janeiro” (BÜRKLE, 2010, p. 122). Porém, o estudo evidenciou, também, dificuldades na organização das salas de recursos, no trabalho pedagógico e no estabelecimento de parcerias com a educação regular, bem como inadequação do espaço físico, conforme a autora explica:

Observou-se a necessidade de inserção das Salas de Recursos nas propostas pedagógicas, regimentos escolares e no projeto político pedagógico da instituição [...] A falta de professores especializados para atuarem nesses espaços foi um dos problemas mais graves diagnosticados pela pesquisa (BÜRKLE, 2010, p. 123).

A pesquisa de Oliveira e Leite (2011) teve como objetivo analisar o funcionamento de uma sala de recursos na área de deficiência intelectual e, ainda, descrever a intervenção realizada com uma professora especialista de uma escola pertencente à rede estadual de Ensino Fundamental, de um município do oeste paulista. Como resultado, a autora concluiu que a escola em questão contrariava o que estava estabelecido legalmente em relação ao papel da sala de recursos, às características do atendimento pedagógico, bem como em relação à população que atendia em função de possíveis déficits em relação ao ensino ofertado nas salas comuns. Além disso, o professor especialista ainda tinha dúvidas a respeito de suas funções e se via sozinho com a responsabilidade de conduzir o processo educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A apresentação desses trabalhos que abordam os serviços de atendimentos realizados nas salas com características semelhantes às atuais SRMs evidencia que os mesmos podem, potencialmente, dar suporte à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para a permanência desses alunos no ensino comum. Dessa forma, fazem-se necessários investimentos na qualificação desses espaços.

Focalizando nas análises que tratam mais especificamente sobre AEE, tem-se o estudo de Garcia (2008), o qual analisou a política de inclusão relacionada à educação, então vigente no Brasil. Em relação ao programa de implantação de SRMs, a autora acredita que a ênfase em programas e serviços especializados sinaliza para uma compreensão de que a escola de educação básica brasileira é suficiente. Para a pesquisadora, “tais elementos permitem que seja questionada uma concepção de escola considerada satisfatória para a maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais” (GARCIA, 2008, p. 19).

Miranda, Rocha e Santos (2009) realizaram um trabalho com o propósito de conhecer, na prática, o funcionamento do atendimento especializado e, ainda, analisar a atuação dos professores envolvidos nesse processo, nas escolas públicas estaduais, na cidade de Salvador / BA. As autoras constataram que esses espaços não atendiam às diversas necessidades educacionais especiais, pois as escolas estavam funcionando como escolas-polos, sendo cada uma delas responsável por uma deficiência.

Nesse estudo, em relação ao atendimento, verificou-se que, na grande maioria, os alunos não eram assistidos em turno oposto à sua sala de aula comum, sendo o atendimento realizado quando o educando sentia dificuldade na aprendizagem ou mesmo quando o professor da sala comum requeria algum auxílio do professor da sala de recursos. Assim sendo, os alunos atendidos consistiam somente em alunos da própria escola, e não naqueles matriculados em outras escolas.

O objetivo da pesquisa de Chiesa (2009) foi compreender a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da Rede Municipal de ensino de Pelotas / RS, da zona urbana e da zona de campo, buscando analisar os indícios da história da implantação das SRMs e, ainda, como ocorria a oferta do AEE nesses espaços. A autora considerou que as salas de recursos tiveram êxito em sua proposta, apontando como pontos positivos a procura significativa dos cursos de formação continuada na área de Educação Especial e os investimentos oferecidos pelo gestor da educação, nas esferas municipal e federal, dentre outros. Em se tratando dos encaminhamentos, a autora considerou, também, que a maioria desses se referia à queixa escolar, podendo muitos casos serem resolvidos dentro da sala de aula comum.

A pesquisa de Lazzeri (2010) buscou desvendar se existia alguma especificidade no sistema educacional do município de Santa Maria / RS que explicasse porque esse não conseguia

atender alunos com autismo e psicose. Na pesquisa, identificaram-se oito alunos matriculados em escolas regulares, os quais estavam, também, recebendo o atendimento educacional especializado como suporte à escolarização. Conforme as orientações contidas na PNEE/EI, todas as classes especiais das escolas do município de Santa Maria foram fechadas. Com isso, alguns alunos que não estavam em condições de frequentar a classe regular foram encaminhados para as classes especiais das escolas estaduais.

Segundo Lazzeri (2010), para os alunos com autismo ou psicose que permaneceram nas escolas do município, devido às características desse alunado, foram necessárias modificações no atendimento. Alguns desses alunos eram retirados da sala de aula para receber o AEE, porém a autora do estudo considerou essa flexibilidade importante, pois esses alunos, em geral, encontravam dificuldades nas áreas sociais e, frequentemente, necessitavam de um ambiente estável e cíclico, nos quais mudanças aconteciam passo a passo. Vale ressaltar que todos os alunos pesquisados tinham acesso ao AEE com educador especial, o que indica serem esses profissionais licenciados em Educação Especial.

Soares (2011), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo descrever e analisar o AEE oferecido a alunos surdos do ensino comum, considerando as diferentes alternativas desse dispositivo pedagógico. Esse estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Gravataí, cidade da região metropolitana de Porto Alegre / RS. Participaram dessa pesquisa alunos, professores, gestores e profissionais especialistas em educação de surdos de uma escola, na qual foi implantado um projeto com o objetivo de propiciar um ambiente linguístico adequado à educação de surdos no Ensino Médio. Para tanto, foram idealizados três diferentes momentos didático-pedagógicos:

1) Momento das aulas em turmas mista (TM), com alunos surdos e ouvintes compartilhando os mesmos espaços educativos com o apoio de intérpretes; 2) Momento das aulas em turmas separadas (TS), com professores especialistas proficientes em LIBRAS para as disciplinas de Português, Inglês, Literatura e LIBRAS; 3) Momento do atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM). Com esta organização, o projeto procurou oferecer Atendimento Educacional Especializado em todos os espaços frequentados pelos alunos surdos dentro da escola (SOARES, 2011, p. 77).

Com o projeto, diferentemente do que a legislação atual no que se refere ao AEE preconiza quanto a esse atendimento, que deve ocorrer no turno oposto ao da escolarização, a proposta implantada na escola em questão culminou na implantação de espaços variados, os quais

combinavam a presença de alunos surdos e alunos ouvintes sendo atendidos por diferentes profissionais especialistas em educação de surdos. Esse fato demonstrou que o AEE pode ser múltiplo e plural, pois possibilitou que esse atendimento fosse realizado em todos os momentos didático-pedagógicos frequentados pelos alunos surdos matriculados no turno da noite. Ainda, essa foi uma das alterações implementadas pelo projeto da escola consideradas como positiva, pois os alunos serem atendidos na SRMs em horário vespertino inviabilizava a sua participação, visto que esses constituíam em público de jovens alunos já inseridos no mercado de trabalho.

Ao chegar ao final desta revisão de literatura, pode-se constatar que são poucos os estudos que analisam as salas de recursos, o que leva à concordância com Baptista (2011, p.70) que afirma: “se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos”. O autor lembra, ainda, que o investimento histórico em classes e escolas especiais reduziu a necessidade da implantação das salas de recursos.

Como a literatura sobre o tema evidencia, o programa de implantação de SRMs pelo MEC é recente, e os sistemas têm se mobilizado para a criação desses serviços de apoio. Alguns dos estudos referenciados apresentam características de redes municipais de educação e aspectos que permitem reconhecer que, em muitas dessas redes, as salas de recursos se estabeleceram através da adesão aos programas de implantação das SRMs. Cabe ressaltar que essa adesão é somente o primeiro passo para a instituição de serviços, pois, após a implantação da sala, inicia-se um processo de contratação de profissionais, investimentos em formação profissional, mudanças curriculares, dentre outros aspectos.

Trata-se, apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...] (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Por meio dos estudos citados anteriormente, constata-se que os serviços das salas de recursos já existiam antes mesmo do incentivo da política do MEC, mas, podem estar, atualmente, sendo reconfigurados. Alguns desses trabalhos não trazem pontos positivos em relação às salas de recursos, porém acredita-se que esses espaços podem, sim, pontencializar práticas bem sucedidas no processo educacional.

Assim, considerando a recenticidade dessa política, os problemas que os poucos estudos sobre o AEE nessas SRMs apontam, e, ainda, considerando o grande investimento financeiro que o país vem destinando a esses serviços, acredita-se ser importante o desenvolvimento de estudos que avaliem os limites e possibilidades desses serviços.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos que constituem esta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se um esboço da opção metodológica e os motivos pela sua escolha. Apresentam-se, também, o local de investigação, bem como as fontes de dados da pesquisa, as participantes⁴ do estudo, os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados e o ciclo de formação envolvido na pesquisa colaborativa.

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este trabalho parte de uma metodologia de investigação cuja base teórico-metodológica aponta possibilidades para “proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20). Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de ações colaborativas, pautando seus fundamentos teórico-metodológicos na pesquisa colaborativa.

Pesquisa colaborativa na educação é uma “atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p. 31). Fiorentini (2006, p. 132), ao abordar esse conceito, admite que o trabalho colaborativo requer o envolvimento de professores da escola e da universidade, devendo os projetos enfrentarem “o desafio de mudar as práticas escolares e de contribuir para o desenvolvimento de seus participantes”.

Nesse sentido, pesquisadores e docentes, quando em interação, podem construir teorias sobre suas práticas profissionais, negociando valores e crenças que embasem a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e, ainda, das interpretações dos envolvidos. É o cruzamento dessas compreensões que produz a prática colaborativa de pesquisa sustentada entre pesquisador e professores.

É nesse processo que se dá a colaboração, a qual é produzida a partir das interações

⁴ A pesquisadora optou por utilizar artigo feminino ao se reportar as participantes pelo fato de todas serem do referido sexo.

estabelecidas entre as habilidades de cada um dos participantes. De um lado, os professores, com seu potencial de análise das práticas pedagógicas e, de outro, o pesquisador, com sua capacidade de formador e organizador das etapas formais da pesquisa. Nessa perspectiva, os pares (professores e pesquisador) colaboram entre si na produção de saberes e no compartilhamento de estratégias que promovam o desenvolvimento profissional.

Essa metodologia de pesquisa considera o lado e o ponto de vista da academia e, também, o lado e o ponto de vista do professor. Assim sendo, pesquisar colaborativamente impõe a necessidade de envolvimento entre pesquisadores e professores em ideais comuns, cujo objetivo seja beneficiar a escola e o profissional docente. Além disso, é também uma forma de envolver professores da escola e da universidade em projetos que encarem o desafio de contribuir com mudanças das práticas escolares e, ainda, auxiliar para nas atividades para o desenvolvimento de seus participantes.

Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Ao considerar que a prática de ensinar é um fenômeno concreto, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos são coproduzidos e que esse está inserido num contexto sociopolítico mais amplo. Assim, a pesquisa colaborativa deve “dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreender a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Acredita-se, então, que pesquisas constituídas em processos colaborativos auxiliam tanto na parte teórica quanto nas práticas emancipatórias ao fortalecer a prática docente. Certamente, pesquisas nessa perspectiva não são simples de serem realizadas se considerarmos que vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, porém, ao oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão, as dificuldades são minimizadas.

Para realizar o processo reflexivo, é necessário um aprofundamento, tanto no conhecimento teórico como, também, no mundo da experiência. Dessa forma, pode-se desvendar a que interesses servem as ações sociais, além de revelar as práticas ideológicas produzidas por elas. A esse respeito, Ibiapina (2008) afirma que:

A reflexão oferece mais poderes para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Vieira (2008), em sua pesquisa de mestrado, corrobora esse pensamento ao afirmar que:

Cabe valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Ensino Fundamental (VIEIRA, 2008, p. 61).

Vale ressaltar que, ao falar de pesquisa colaborativa, como afirma Ibiapina (2008, p.31-32), deve-se lembrar que “colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto”. Dessa forma, a troca de funções acontece de acordo com as necessidades surgidas no decorrer da pesquisa.

Assim, neste estudo, os professores participantes não serão coparticipantes nas tarefas formais de pesquisa (delimitar e definir o objeto de pesquisa, apresentação e publicação dos resultados, dentre outras etapas), mas, sim, contribuirão com a realidade vivida na prática escolar, trazendo elementos fundamentais para o debate. O objetivo aqui, de se trabalhar colaborativamente, é oportunizar aos professores participarem como coprodutores da investigação.

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidades de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõe que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação (...) a habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve (IBIAPINA, 2008, p. 32- 33).

Sobre a atuação dos copesquisadores nas etapas formais da pesquisa, Desgagné (1998) complementa:

O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a sua compreensão em contexto do fenômeno explorado (e investigado) que é essencial para o processo. Nisso está a verdadeira contribuição desejada das práticas no projeto colaborativo (DESGAGNÉ, 1998, p. 04).

4.2 LOCAL

O município de Rio Claro, localizado no Estado de São Paulo e pertencente à Região Administrativa de Campinas, encontra-se no centro-leste do Estado, situando-se a 190 km da capital paulista. Sua população é estimada em 186.253 habitantes, cobrindo uma área de 499 km² (IBGE, 2010). Em 1845, Rio Claro obteve sua autonomia administrativa, e, em 2012, completará 185 anos.

O quadro educacional de Rio Claro é composto por sistemas de ensino público e privado, ofertando serviços da Educação Infantil até o ensino superior. Portanto, a cidade conta com escolas municipais (oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), estaduais (oferecem o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio) e particulares (em todos os níveis de ensino), escolas profissionalizantes e unidades do SESI, SENAI, SENAC, SEST/SENAT, ETEC - Centro Paula Souza⁵, com cursos extensivos e profissionalizantes.

No município, localiza-se um campus da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com três unidades (sendo uma delas em Rio Claro), onde é oferecido o curso de Pedagogia e, também, mestrado em Educação. Ainda em Rio Claro, atuam instituições de ensino superior privadas. As Faculdades Claretianas oferecem o curso de Pedagogia, além de 26 cursos de pós-graduação na área educacional, sendo, em sua maioria, na modalidade a distância e alguns, semipresenciais. A faculdade Anhangüera oferece o curso de Pedagogia e cursos na pós-graduação voltados para a área educacional, dentre eles, o curso *lato sensu* em Educação Especial e inclusiva, e, ainda, a Associação de Escolas Reunidas – ASSER, que atua em Rio Claro com a Escola Superior de Tecnologia e Educação, a qual também oferece o curso de Pedagogia e cursos de especialização, dentre eles, o de Atendimento Educacional Especializado.

A Rede Municipal de ensino de Rio Claro é composta por 52 unidades de ensino (UEs), nas quais são ofertadas Educação Infantil, compreendendo as Etapas I (para crianças de quatro meses a três anos) e Etapa II (referente ao ensino de quatro e cinco anos), Ensino Fundamental (oferecendo do 1º ao 5ª ano e uma escola agrícola de 5ª à 8ª séries), Educação de Jovens e

⁵ SESI – Serviço Social da Indústria; SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SEST/SENAT - Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); ETEC – Escola Técnica Estadual.

Adultos I (Termo I ao IV) e Educação de Jovens e Adultos II (correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries). Ao todo, estão matriculados 3.394 alunos na Educação Infantil Etapa I, 3.987 alunos na Educação Infantil Etapa II, 8.881 no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos I, com 346 alunos, e Educação de Jovens e Adultos II, com 723 alunos, totalizando 17.331 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

4.3 FONTES DE DADOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados, utilizaram-se, nesta pesquisa, os seguintes instrumentos:

- 1) Entrevista semiestruturada - foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturadas: uma para as profissionais das SRMs (APÊNDICE A), e outra para as professoras de sala comum (APÊNDICE B), com a finalidade de coletar os seguintes dados, a saber:
 - a) alunos com NEEs na escola;
 - b) formação acadêmica dos profissionais de SRMs e das salas comuns;
 - c) formação continuada para professores especializados e do ensino comum, além de outras informações.
- 2) Grupos focais - com a finalidade de coletar dados sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais e formação dos professores.
- 3) Roteiro de entrevista semi-estruturada para caracterização dos serviços de apoio no município⁶ - esse roteiro foi elaborado por uma comissão composta por 20 integrantes do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), tendo o mesmo passado pelo julgamento de cerca de 20 juízes, os quais são pesquisadores da área de Educação Especial. Esse roteiro tem por finalidade coletar informações preliminares sobre os municípios participantes deste estudo, tendo sido aplicado no dia 30/08/2011⁷, com a coordenadora da Educação Especial na Secretaria de Educação do município pesquisado (ANEXO A).

⁶ Os dados coletados através deste roteiro de entrevista serão referenciados no texto pela sigla RESE.

⁷ A coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro para responder tal roteiro assinou o Termo de consentimento livre e esclarecido do ONEESP (ANEXO D).

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

- a) filmadoras - foram utilizadas duas filmadoras para gravação dos grupos focais e, também, para devolutiva dos dados que, posteriormente, foram transcritos e categorizados.
- b) pastas, lápis, canetas - esses materiais foram entregues para as participantes da pesquisa, juntamente com o dossiê contendo a compilação de documentos legais, necessários para realização do ciclo de formação.

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O conjunto de profissionais participantes desta pesquisa é constituído por onze professoras de salas de recursos multifuncionais, sete professoras do ensino comum, três professoras que atuam, em um turno, na SRM e, em outro turno, no ensino comum, uma vice-diretora e a coordenadora de Educação Especial do município pesquisado, totalizando 23 participantes. Para constituir o referido grupo, todas as professoras das SRMs de Rio Claro foram convidadas a participar da pesquisa, tendo algumas delas não aceitado o convite por questões particulares. Àquelas que aceitaram foi imputado a tarefa de convidar uma professora de sala comum que tivesse aluno atendido na SRM na escola em que atuava, o que resultou na integração das sete professoras do ensino comum à pesquisa. Assim, formou-se o grupo de 21 professoras participantes. Além das professoras, a coordenadora da Educação Especial do município em questão e a vice-coordenadora demonstraram interesse em participar do estudo, tendo sido autorizada a participação de ambas para compor o grupo do estudo.

Os quadros de 1 a 4 apresentam informações referentes à faixa etária, formação inicial e continuada, tempo de atuação na educação no município e no cargo atual, e carga horária de atuação das profissionais envolvidas no estudo, de acordo com o/os cargo/s em que atuam. Para fazer a identificação das participantes nos quadros, utilizaram-se nomes que se iniciam com a letra R para identificar as profissionais das SRMs. Para as professoras do ensino comum, foram escolhidos nomes, iniciados com a letra C. As profissionais atuantes tanto nas SRMs quanto em classe comum serão identificadas com nomes que se iniciam com a letra A. E, por fim, as

profissionais atuantes na gestão terão nomes iniciados com a letra G. Cabe informar que todos estes nomes são fictícios. Para levantamento desses dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada respondida pelas participantes durante a coleta de dados. Em relação às informações referentes aos cursos realizados pelas participantes, foram solicitadas informações somente sobre aqueles realizados após o ano de 2005, porém algumas informaram cursos realizados em época anterior, os quais também constam nos quadros.

QUADRO 1 – Profissionais atuantes nas SRMs

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária (por Semana)	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Renata 41 – 50 anos	Pedagogia 2008	17 anos	8 anos	1 mês	28h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento de Professores na Área da Deficiência Mental e Múltipla / 300 horas • Letra e Vida / 180 horas
Roberta 41 – 50 anos	Pedagogia 1991	19 anos	6 anos	19 anos	30h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação de Profissionais nas áreas de surdocegueira e deficiência múltipla / 36 horas • Educação inclusiva – uma escola para todos / 48 horas • Curso de LIBRAS / 120 horas • Curso de Extensão em Distúrbios do Desenvolvimento / 30 horas
Rafaela 41 – 50 anos	Pedagogia 1999	16 anos	6 anos	6 anos	28h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia • Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial em suas diferentes abordagens: síndromes, transtornos e outros / 30 horas • Recursos para crianças com paralisia cerebral / 30 horas
Raissa 41 – 50 anos	Pedagogia NI	30 anos	5 anos	25 anos	43h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial em transtornos invasivos • Neuropedagogia, psicanálise e docência superior • Psicopedagogia clínica e institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Neurociências / 180 horas • Dislexia e distúrbios de aprendizagem / 180 horas • Educação Especial (deficiência mental, visual, física e auditiva) / 120 horas

Continua...

Continuação Quadro 1 -

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária (por Semana)	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Rúbia 51 – 60 anos	Pedagogia 2003	NI ⁸	NI	NI	NI	Educação Especial e Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • A Fraternidade como Prática Pedagógica / 125 h • Leitura e escrita para cegos através do tato / 60 h
Raquel 51 – 60 anos	Pedagogia 1983 Psicologia 1980	35 anos	24 anos	26 anos	58h / semanais	Especialização em Deficiência Mental	<ul style="list-style-type: none"> • Letra e vida / 180 horas
Rosa 41 – 50 anos	Pedagogia 1991	23 anos	20 anos	23 anos	60h / semanais	Especialização em Deficiência Auditiva Cursando <i>lato sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação de professores na área de deficiência mental e múltipla / 184 horas • Curso de LIBRAS I / 120 horas • Curso de LIBRAS II / 60 horas • Capacitação de profissionais nas áreas de surdocegueira e deficiência múltipla / 36 horas • V Curso de extensão em distúrbio o desenvolvimento / 30 horas • Formação continuada Educação da segunda infância / 60 horas
Rosane 20 – 30 anos	Pedagogia 2005 Curso Superior de Formação Específica em Intérprete de Língua Brasileira de Sinais 2009	7 anos	2 anos	2 anos	56h / semanais	Cursando <i>lato sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência Física, AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente • TDAH – Abordagem, diagnóstico e tratamento • Conhecendo a Criança Deficiente Física de 0 a 6 anos na Escola Infantil / Creche dentro da Visão Pedagógica, AACD • Teia do Saber – Metodologias de Ensino da Leitura em Todos os Componentes Curriculares do Ciclo I do Ensino Fundamental • Introdução a LIBRAS • Letra e Vida / 180 horas • Fundação Síndrome de Down – Vamos falar de Inclusão: Trabalho, Educação, Família e Sociedade

Continua...

⁸ NI refere-se aos dados não informados pelas participantes.

Continuação Quadro 1

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária (por Semana)	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Raiane 51 – 60 anos	Pedagogia 2005	18 anos	13 anos	18 anos	28h / semanais	Cursando psicopedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Deficiência mental / 180 horas • LIBRAS – módulos I, II, III, IV, V / 150 horas
Rebeca 41 – 50 anos	Pedagogia 1990	21 anos	8 anos	21 anos	30h / semanais	Especialização em Educação com Área de Concentração em “Educação Especial”	<ul style="list-style-type: none"> • Letra e Vida / 180 horas • Curso de Capacitação de Profissionais nas Áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla / 36 horas • Avaliação: Repensar ações, refazer caminhos, humanizar a escola / 30 horas • Da Inclusão e da Avaliação na Escola do Corpo” / 20 horas • Práticas Educacionais Inclusivas / 180 horas • Metodologia para alunos com Deficiência Mental / 180 horas
Rute 31 – 40 anos	Pedagogia 2004	15 anos	6 anos	6 anos	28h / semanais	<i>Lato sensu</i> – Psicopedagogia Mestrado – UNESP / 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial e suas diferentes abordagens, síndromes, transtornos / 30 horas • Deficiência física / 30 horas • Recurso para criança com paralisia cerebral – AACD / 30 horas

Fonte: dados de pesquisa

QUADRO 2 – Profissionais atuantes no ensino comum

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Cláudia 31 – 40 anos	Pedagogia 2007	10 anos	4 anos	10 anos	53h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> Especialização em Docência em Educação Infantil / 400 horas 	<ul style="list-style-type: none"> O Brincar na Educação Infantil / 180 horas Capacitação de profissionais nas áreas de surdocegueira e deficiência múltipla / 36 horas Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual / 180 horas Educação da segunda Infância / 60 horas Deficiências cognitivas / 180 horas
Carina 20 – 30 anos	Pedagogia 2009	1 anos e 6 meses	1 anos e 6 meses	1 anos e 6 meses	28h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> Pró Letramento em Língua Portuguesa / 90 horas
Cristina 51 – 60 anos	Pedagogia 1991	25 anos	6 anos	6 meses	29h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> Alteridade – ciclo 3 e 4 / 200 horas
Cíntia 31 – 40 anos	Pedagogia 2008	4 anos	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses	38h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> Ética e moral / 30 horas
Clara 31 – 40 anos	Pedagogia em andamento	15 anos	10 anos	15 anos	54h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> Iniciação à Educação Tecnológica na Escola / 16 horas Crônica na Sala de Aula / 30 horas Letra e Vida / 180 horas
Cecília 31 – 40 anos	Pedagogia 2008	12 anos	12 anos	2 anos	28h / semanais		<ul style="list-style-type: none"> Pró-letramento língua portuguesa / 90 horas Formação continuada – Educação da segunda infância / 60 horas
Cleonice 20 – 30 anos	Pedagogia 2008	4 anos	3 anos	3 anos	40h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> Cursando Psicopedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> Ética, cultura e cidadania – em andamento

Fonte: dados de pesquisa

QUADRO 3 – Profissionais atuantes nas SRMs e também no ensino comum.

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Alice 20 – 30 anos	Pedagogia 2007	4 anos	6 meses	6 meses	58h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> • Neuropsicologia aplicada à neurologia infantil / 360 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de psicomotricidade / 280 horas
Angélica 31 – 40 anos	Pedagogia 2005	6 anos	3 anos	3 anos	25h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial ênfase generalista • Cursando <i>lato sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento de professores e profissionais afins da área de Educação Especial – deficiência mental / 180 horas • Pró Letramento – Matemática para séries iniciais / 120 horas • Letra e Vida / 180 horas • Ensino fundamental I – ciclo I: ênfase alfabetização / 60 horas • Avaliação, repensar ações refazer caminhos humanizar a escola / 30 horas
Ângela 41 – 50 anos	Pedagogia 2005	17 anos	25 anos	17 anos	28h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopegadogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência mental / 180 horas • Letra e vida / 180 horas • Curso de LIBRAS I / 120 horas • Curso de LIBARS II / 60 horas • Introdução a educação digital / 40 horas

Fonte: dados de pesquisa

QUADRO 4 – Profissionais da gestão.

Participante / idade	Formação inicial / ano de conclusão	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação no cargo atual	Carga horária	Cursos	
						Pós-graduação / carga horária	Cursos extras / carga horária
Geísa 31 – 40 anos	Pedagogia 2003	8 anos	8 anos	2 anos	56h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> Gestão Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> Deficiências múltiplas, comunicação alternativa, currículo funcional / 40 horas
Gisele 31 – 40 anos	Pedagogia 2001	17 anos	17 anos	3 anos	40h / semanais	<ul style="list-style-type: none"> Gestão Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> Deficiências múltiplas, comunicação alternativa, currículo funcional / 40 horas Capacitação de profissionais nas áreas de surdocegueira e deficiência múltipla / 36 horas Educação inclusiva: uma escola para todos / 48 horas Distúrbios do desenvolvimento / 30 horas Conhecendo a criança deficiente física de 0 a 6 anos na escola de educação infantil/creche dentro da visão pedagógica / 18 horas Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: ensino fundamental / 30 horas

Fonte: dados de pesquisa

Em relação à idade, pode-se constatar que, das 23 participantes, quatro estavam na faixa de 20-30 anos (17%), oito estavam na faixa entre 31-40 anos (34%), sete, na faixa entre 41-50 anos (30%) e quatro estavam na faixa entre 51-60 anos (17%).

Quanto à formação, a maioria das participantes tem curso de Pedagogia, exceto uma delas que está concluindo esse curso. Dentre as participantes, duas delas acumulam duas graduações, sendo uma em Pedagogia e Licenciatura em LIBRAS, e a outra, em Pedagogia e Psicologia. Ainda quanto à formação, uma das participantes concluiu o mestrado em 2006.

No tocante ao tempo de experiência em educação, esse variou de um ano e seis meses até 35 anos. O tempo de atuação na Rede municipal variou de um ano e cinco meses a 25 anos e o tempo referente à função atual (termo utilizado nas tabelas) variou de um mês a 26 anos⁹.

Assim, considerando que foram solicitadas informações sobre cursos feitos a partir de 2005, ou seja, nos últimos seis anos, constata-se que todas as professoras afirmaram ter feito ou estar fazendo algum tipo de curso. Das 23 professoras participantes, treze informaram ter realizado cursos de especialização em Educação (“Gestão Educacional”, “Docência em Educação Infantil”), em Educação Especial (“Educação Especial”, “Educação Especial em transtornos invasivos”, “Educação Especial ênfase generalista”, “Educação com Área de Concentração em Educação Especial”, “Educação Especial e Inclusão”, “Especialização em Deficiência Mental”, “Especialização em Deficiência Auditiva”) ou em áreas interdisciplinares (“Psicopedagogia”, “Psicopedagogia clínica e institucional”, “Neuropedagogia, psicanálise e docência superior”, “Neuropsicologia aplicada à neurologia infantil”). Cinco participantes estão matriculadas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo três professoras em “Atendimento Educacional Especializado” e duas em psicopedagogia e, entre essas cinco, uma única professora tem mestrado concluído na UNESP em 2006. Oito professoras não informaram ter cursos de pós-graduação (34%).

No conjunto, as professoras relataram ainda ter realizado 39 outros cursos que não foram por elas considerados de especialização. Em geral, a carga horária desses cursos variou entre um mínimo de oito a 280 horas. A maioria desses cursos é da área de Educação Especial (24), abordando o ensino de populações específicas (quatro sobre deficiência intelectual, cinco sobre deficiência física e/ou paralisia cerebral, quatro sobre surdez e/ou LIBRAS, três sobre deficiência

⁹ Como é possível observar, algumas participantes informaram o tempo de atuação no cargo atual superior a implantação das SRMs. Dessa forma, entende-se que elas se referiram ao tempo em que atuam na Educação Especial.

múltipla, um sobre as seguintes categorias: distúrbio do desenvolvimento, distúrbios de aprendizagem, transtorno do déficit atencional com hiperatividade), ou temas mais gerais sobre a inclusão escolar (cinco cursos).

As participantes mencionaram, também, 14 diferentes tipos de cursos realizados pelas mesmas na área de Educação, sobre os mais variados assuntos (sistema de ciclos, avaliação, psicomotricidade, alfabetização/letramento, matemática, língua portuguesa, educação da segunda infância, ética e cidadania, educação infantil e tecnologia). Cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro oferece cursos para os profissionais dessa Rede. Em 2006, foi oferecido o curso de “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH”, com carga horária de oito horas. Em 2008, ofertou-se o curso “Educação Inclusiva: uma escola para todos”, com 48 horas de duração. De 2009 em diante, foram oferecidos outros cursos e formações custeados pela Secretaria, porém realizados por outras instituições.

Considerando os dados referentes ao perfil das profissionais envolvidas no estudo, pode-se perceber que, em relação à idade e ao tempo de experiência profissional, não existe uma padronização. Contudo, em se tratando da formação inicial e continuada, os dados mostram uma tendência de que todas possuam curso superior em Pedagogia e, ainda, procurem sempre se atualizar, realizando cursos ligados à área da Educação Especial.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para responder ao problema deste estudo, qual seja, como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento das SRMs, formação de professores e avaliação do aluno, e como os serviços da SRMs estão sendo implantados e analisados pelos profissionais envolvidos nesse contexto, o delineamento do estudo envolveu três etapas, as quais são descritas a seguir:

1) Etapa Preliminar - Condução dos procedimentos éticos

Antes de a pesquisa ser iniciada, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, através do parecer N° 482/2010 (ANEXO B). Em seguida, foi entregue, no mês de maio de 2011, na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP, toda a

documentação exigida para a realização desta pesquisa. Os documentos foram analisados e, posteriormente, aprovados, sendo autorizada a realização deste estudo.

Assim, agendou-se a primeira reunião para a apresentação da pesquisa, que aconteceu no dia 03 de agosto de 2011, e, nessa ocasião, as participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. O TCLE (APÊNDICE C) foi elaborado com base na Resolução nº 196/96 - Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996b), do Conselho Nacional de Saúde. Ao assinar esse termo, as participantes autorizaram a utilização das suas respostas, a gravação em vídeo dos grupos focais e, também, tomaram conhecimento da possibilidade de sua desistência, em qualquer momento da pesquisa, podendo ser retirado o consentimento.

Dessa forma, após a autorização (ANEXO C) da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro para realização do estudo, os contatos de organização dos encontros passaram a ser feitos com a coordenadora da Educação Especial do município. Após acordada a quantidade de encontros, duração, número de participantes, dentre outros aspectos, a própria coordenadora fez contato com todas as professoras das SRMs para convidá-las a participarem da pesquisa. Na ocasião, solicitou-se às mesmas que comparecessem à primeira reunião do ciclo de formação organizado para apresentação do estudo.

No primeiro encontro, após a exposição do projeto, as profissionais das SRMs demonstraram interesse em participar e tiveram a tarefa de levar, ao segundo encontro, uma professora da sala comum que tenha aluno atendido na SRM da escola em que atuava.

Vale ressaltar que a recepção da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro foi bastante acolhedora. A coordenadora da Educação Especial do município foi extremamente solícita, desde o primeiro contato, sempre fornecendo, com agilidade e presteza, todas as informações necessárias à pesquisa.

2) Primeira Etapa - Estudo documental sobre a política do Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos multifuncionais

Essa etapa se desenvolveu concomitantemente à anterior, envolvendo um estudo documental, análise e compilação da legislação educacional nacional e municipal, resultando em um dossiê, o qual foi entregue às participantes. Esse dossiê continha os seguintes documentos

legais: Lei nº 8.069/90; Lei nº 9.394/96; Resolução nº 02/01; Lei nº 10.845/04; Decreto nº 5.626/05; Edital nº 01/07; Decreto nº 6.215/07; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto nº 6.571/08; Resolução nº 04/09; Nota Técnica nº 09/10; Nota Técnica nº 11/10; Decreto nº 7.611/11; e os documentos norteadores de Educação Especial do município em questão. Essa documentação serviu, também, para contextualizar o cenário político-administrativo da implementação das SRMs do município.

3) Segunda Etapa: Avaliação dos serviços das SRMs

Para a efetivação da coleta de dados, utilizou-se a técnica de grupos focais. Cabe destacar que, segundo Powel e Single, citados por Gatti (2005), o grupo focal refere-se a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, sendo esse o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência profissional. Como aponta Gatti (2005), a potencialidade do trabalho com grupo focal relacionado à pesquisa está ligada à:

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

Nesta pesquisa, essa técnica de coleta de dados foi valiosa, pois, como afirma Gomes (2005), grupos focais são apropriados “quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados” (GOMES, 2005, p. 283).

No grupo focal, além dos participantes, uma figura importante é a do moderador. O papel do moderador, que, neste caso, trata-se do pesquisador, compreende a organização das reuniões para coleta de dados, proporcionando um ambiente favorável à discussão, bem como o controle do tempo das falas, estimulando e permitindo a manifestação de todos.

Nos encontros, foram abordados os três eixos temáticos, a saber:

- 1 - ‘Formação de professores para a inclusão escolar’;
- 2 - ‘Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais’;

3- 'Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais'¹⁰.

A abordagem desses temas foi planejada em uma série de encontros que visavam, além de produzir conhecimento sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, potencializar oportunidades de formação, a partir da descrição e reflexão por parte dos professores envolvidos com esses serviços. Assim, a etapa de coleta de dados e formação foi concebida como um ciclo de formação, cujo detalhamento será feito a seguir.

4.6 DESCRIÇÃO DO CICLO DE FORMAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA COLABORATIVA

Esta etapa foi planejada para acontecer na forma de um ciclo de formação para prover formação para as envolvidas e oportunizar a construção coletiva dos dados para o estudo. A fim de oferecer uma contrapartida, esse ciclo de formação foi submetido na forma de um projeto de extensão à UFSCar. O projeto foi aprovado e, ao final da experiência, as participantes puderam ganhar um certificado de participação com carga horária de 40 horas. A seguir, são detalhados os encontros:

1º. Encontro

No primeiro encontro, ocorrido em 03 de agosto de 2011, foram explicados os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados, e, também, apresentou-se o envolvimento deste projeto de pesquisa no contexto do projeto de grande porte do ONEESP, visando fornecer às participantes um maior entendimento do contexto do estudo.

Nesse encontro, foram apresentadas, ainda, as principais características de uma pesquisa colaborativa, seus fundamentos, metodologia, atribuições do pesquisador e dos participantes e, em seguida, abordou-se, brevemente, sobre os temas que seriam estudados nos encontros de formação. Ainda, indagou-se às participantes quanto à necessidade de se estudar alguma outra questão não citada. Apesar de nenhuma demanda ter sido apresentada, ficou combinado que, futuramente, as professoras poderiam trazer temas para discussão relacionados à SRMs.

¹⁰ Os três referidos eixos temáticos foram previamente definidos pelos pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial.

Após as apresentações e esclarecimentos das dúvidas surgidas, o próximo passo foi definir o melhor dia e horário para os demais encontros. Assim, ficou estabelecido que as reuniões aconteceriam sempre às segundas-feiras e, para que as professoras participassem dos encontros, foi cedida a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das professoras das SRMs, viabilizando, dessa forma, a participação da maioria. Ainda, estabeleceu-se um acordo entre a coordenadora da Educação Especial e o diretor de cada escola participante, no qual foi negociada a liberação do HTPC das professoras das salas comuns. Nessa oportunidade, também foram assinados os TCLEs.

2º Encontro

O tema do segundo encontro foi a formação das professoras. Com a finalidade de conhecer melhor as participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras de SRMs e professoras de ensino comum. Nesse encontro, disponibilizou-se para as participantes a pasta com o material organizado pela pesquisadora, contendo o dossiê da legislação nacional, caneta esferográfica, caneta marca-texto e lápis.

Os dois roteiros para a entrevista semiestruturada foram entregues para as participantes, as quais formaram duplas de modo que, sempre que possível, havia uma professora da SRM e uma professora da sala comum. A tarefa proposta consistia em uma das professoras da dupla entrevistar a outra, conforme o roteiro, anotando as respostas da colega.

As participantes levaram cerca de 1h30min para responder às questões do roteiro de entrevistas. As informações levantadas nesse encontro foram submetidas à análise descritiva, de maneira que foi possível conhecer um pouco melhor as profissionais.

Nos quatro encontros seguintes, realizaram-se os grupos focais, dividindo-se as participantes em dois grupos (no 3º e 4º encontros as participantes foram divididas sem critérios; já no 5º e 6º encontros, as profissionais foram separadas entre professoras das SRMs e professoras do ensino comum), com a intenção de abordar as questões do estudo com maior profundidade e, também, para atender à orientação referente ao número máximo de pessoas recomendado para essa técnica de coleta de dados, que são 12 pessoas em cada grupo (GATTI, 2005).

3º Encontro

No terceiro encontro, abordou-se, novamente, a temática da formação de professores para a inclusão escolar. Primeiramente, o tema foi discutido de forma mais profunda, utilizando o *data-show* como recurso para projeção da apresentação em *PowerPoint*, pela pesquisadora, a qual percorreu sobre a legislação nacional e municipal referente ao tema e, posteriormente, foram disparadas perguntas ligadas ao assunto (ver roteiro no APÊNDICE D).

4º Encontro

No quarto encontro, o segundo eixo temático abordado foi referente à avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, disponibilizou-se um roteiro com questões disparadoras (APÊNDICE E) para discussão nos grupos, os quais deveriam descrever como é o processo de avaliação para identificação, planejamento e aprendizagem dos alunos com NEEs.

5º e 6º Encontros

Por fim, no quinto encontro, realizou-se, primeiramente, uma apresentação da legislação e algumas contribuições acerca do eixo temático abordado no quarto encontro. Em seguida, as participantes foram divididas em dois grupos de profissionais, visando atender melhor às regras da técnica de grupo focal.

A discussão da temática do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais estava prevista para acontecer no quinto encontro, porém, devido ao roteiro de perguntas disparadoras (APÊNDICE F) ter sido mais extenso, essa discussão foi desmembrada para mais um encontro. Nesses dois encontros, as profissionais foram divididas entre professoras das SRMs e professoras do ensino comum, tendo a vice-diretora sido incluída no grupo das professoras do ensino comum.

Cabe destacar que, pelo fato de as participantes terem sido agrupadas sempre em dois grupos, foi necessária a presença de uma auxiliar de pesquisa, uma segunda moderadora, cujo papel foi desempenhando, em alguns momentos, pela orientadora da pesquisa, e, em outros, por alunos de doutorado que fazem parte do grupo de pesquisa.

Os relatos dos professores coletados nas reuniões dos grupos focais, por meio de filmagem, foram transcritos, organizados e tratados em unidades de conteúdo nos três eixos

temáticos do estudo. Os dados assim organizados foram levados como material para ser apresentado no próximo encontro.

7º e 8º Encontros

Durante o sétimo e oitavo encontros, o conjunto dos dados previamente tratados em unidades de conteúdo foi dividido em subconjuntos de dados e, em seguida, solicitou-se às participantes que, em trios ou quartetos, cumprissem a tarefa de ler a transcrição e de categorizar os dados.

A participação das professoras no processo de análise teve duas funções:

- a) verificar a fidedignidade dos relatos pelas próprias participantes, averiguando se eles realmente estavam de acordo com o que foi dito, ou se era necessário acrescentar algo ou modificar; e
- b) permitir que elas conhecessem como é o processo de tratamento de dados baseados em seus relatos, até se chegar à síntese dos resultados do estudo.

Concluída essa tarefa, o produto da categorização feita pelos professores foi analisada e compatibilizada pela pesquisadora, resultando em um sistema de categorização das falas, com exemplos ilustrativos de categorias e subcategorias.

9º Encontro

O nono encontro teve por objetivo fazer uma devolutiva do sistema final de categorização, o qual emergiu após todas essas etapas. A intenção desse encontro foi verificar se as participantes estavam de acordo com os dados levantados e, ainda, se essas tinham algo a mais para acrescentar ou modificar. Para tal, apresentaram-se os dados. Esse encontro foi filmado, e as participantes tiveram a oportunidade de esclarecer ou mesmo corrigir informações passadas nos grupos focais.

10º Encontro

O décimo e último encontro ocorreu no dia 21 de novembro de 2011 e teve o propósito de fazer um fechamento, dando oportunidade às participantes de tirarem dúvidas relacionadas a

todos os temas trabalhados e, também, em relação à contextualização dos dados produzidos neste estudo sobre o panorama da Educação Especial e inclusão escolar no país.

Para facilitar a visualização e o entendimento acerca dos dez encontros citados anteriormente, no Quadro 5, a seguir, apresentam-se as datas dos mesmos, bem como o assunto trabalhado e a metodologia utilizada em cada dia.

QUADRO 5 – Ciclo de formação

Encontros	Assunto	Metodologia
1º (03/08)	Apresentações e encaminhamentos	- Apresentação do estudo; - Apresentação do ONEESP; - Apresentação da pesquisa colaborativa; - Acordos em relação aos próximos encontros; - Assinatura do TCLE.
2º (22/08)	Formação dos professores para inclusão escolar	- Aplicação da entrevista semiestruturada; - Disponibilização do dossiê e materiais.
3º (29/08)	Formação dos professores para inclusão escolar	- Apresentação em <i>power point</i> ; - Grupo focal.
4º (05/09)	Avaliação do estudante com NEE	- Grupo focal.
5º (12/09)	Avaliação do estudante com NEE AEE nas SRMs	- Apresentação em <i>powerpoint</i> ; - Grupo focal.
6º (19/09)	AEE nas SRMs	- Grupo focal.
7º e 8º (03 e 10/10)		- Categorização dos dados.
9º (24/10)	Devolutiva dos dados	- Apresentação em <i>power point</i> .
10º (21/11)	Fechamento e avaliação	- Apresentação em <i>power point</i> ; - Avaliação.

Fonte: elaborado pela autora

4.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do estudo documental das normas do município, bem como a entrevista com a gestora, foram compilados e sintetizados, visando oferecer um quadro de referências para o contexto do estudo, tendo sido organizados em um texto com dois itens: “A Educação Especial em Rio Claro” e “Legislação municipal”.

Os dados obtidos através dos grupos focais (3º, 4ª, 5º e 6º encontros) e da devolutiva das categorias (9º encontro) foram gravados e transcritos, na íntegra, com a intenção de garantir a fidedignidade dos dados obtidos. Ao todo, foram realizados oito encontros com grupos focais mais um encontro para devolutiva das categorias, o que gerou cerca de oito horas de gravação.

Após a transcrição, os dados foram organizados e analisados, utilizando-se mapas de associação de ideias, cujo objetivo é:

[...] de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentidos. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (SPINK; LIMA, 2004, p. 107).

Trabalhar com mapas de associação de ideias significa definir, primeiramente, categorias gerais, tendo essas como natureza os objetivos da pesquisa. Para este estudo, estavam previstos três grandes eixos para análise dos conteúdos emergidos nos grupos focais, quais sejam: funcionamento das salas de recursos multifuncionais, formação dos professores e avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Definidos os três eixos gerais, as falas das participantes foram classificadas de acordo com os mesmos e, na etapa seguinte, diversas categorias foram construídas em conjunto com as participantes da pesquisa. Ao contrário dos eixos centrais, os quais foram previamente construídos, as categorias foram construídas no decorrer da análise dos dados.

O sistema dos eixos e categorias apresentado a seguir foi obtido a partir da análise dos relatos, constituindo-se nos itens utilizados para descrever o terceiro item dos resultados, o qual descreve o funcionamento das SRMs, conforme as falas das participantes nos vários encontros dos grupos focais.

EIXO 1 - Funcionamento das salas de recursos multifuncionais

1.1. Escola-polo

1.2. Organização do espaço-tempo do atendimento

1.3. Planejamento

1.4. Interação entre professores do ensino comum e especial

1.5. Alunos atendidos

1.6. Dificuldades encontradas pelas professoras

1.7. Financiamento

EIXO 2 - Formação de professores

2.1. Formação inicial

2.2. Formação continuada / importância da formação

2.3. Falta de formação – demanda por formação específica

EIXO 3 - Avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais

3.1. Avaliação diagnóstica

3.1.1. Parceria com a saúde e com as instituições especializadas

3.1.2. Duração da avaliação

3.1.3. Direcionamento pós-identificação

3.2. Encaminhamento para sala de recursos multifuncionais

3.3. Avaliação pedagógica

3.3.1. Avaliação pedagógica nas salas de recursos multifuncionais

3.3.2. Avaliação pedagógica no ensino comum / retenção - aprovação

3.4. Avaliação em larga escala

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção da apresentação dos resultados deste estudo tem início com uma breve descrição do histórico da Educação Especial no município investigado. Posteriormente, descrevem-se os principais aspectos normativos identificados nos documentos oficiais do município, no que se refere à definição do atendimento educacional especializado nas SRMs.

Em seguida, pretende-se apresentar os resultados baseados nos relatos das professoras, levantados nos grupos focais. Para tanto, as falas foram analisadas com a utilização de mapas de associação de ideias e sistematizadas em categorias a partir das questões temáticas que geraram as discussões nos grupos focais. Ressalta-se que propósito aqui não é buscar o sentido estrito do que a política nos apresenta, mas, sim, a partir das falas das profissionais envolvidas no estudo, entender a política e seu funcionamento tal qual ocorre em seus cotidianos de trabalho.

5.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RIO CLARO

A história da Educação Especial no município pesquisado teve início com a inauguração, em 1963, do Instituto Allan Kardec, instituição beneficente criada para atender aos internos da chamada Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), denominada atualmente Fundação Casa. Por volta da década de 60 do século passado, as salas desse Instituto, que tinham a proposta de atender órfãos e casos de infração, passaram também a serem utilizadas como salas de Educação Especial, permanecendo assim até o final da década de 1980. Na década de 1990, essa instituição passou a atender crianças que estavam matriculadas na rede regular de ensino e frequentavam o Instituto no turno contrário para realizar atividades complementares.

Assim, as escolas comuns do município, quanto julgavam necessário, encaminhavam para o Instituto Allan Kardec alunos da 1ª e 2ª séries que apresentassem dificuldades de aprendizagem e defasagem idade/série. Ao chegarem ao Instituto, essas crianças eram atendidas por uma psicóloga escolar que fazia avaliação e determinava se a criança iria necessitar do atendimento nas classes do Instituto, as quais, naquele momento, eram voltadas para compensar o fracasso escolar, funcionando, então, com aulas de reforço escolar.

Em Rio Claro, as salas de Educação Especial eram denominadas “classes municipais de deficientes mentais”, até 30 de março de 1983, quando, por meio do Decreto nº 2811/83,

passaram a ser chamadas de “classes municipais de ensino especial”. Em relação aos serviços da Educação Especial criados pelo município, foram fundadas, entre 1981 e 1982, duas classes especiais na, então, Escola Estadual Deputado Hamilton Prado. Em parceria com o Instituto Allan Kardec e através do Decreto nº 2951 de 16 de fevereiro de 1984, essas salas foram transferidas para esse Instituto, que já possuía outras duas Classes Municipais de Ensino Especial criadas pelo Decreto nº 2930 de 21 de dezembro de 1983. Em 28 de fevereiro de 1986, com o Decreto nº 3323, foi criada mais uma Classe Municipal de Ensino Especial junto ao Instituto Allan Kardec.

No Instituto Allan Kardec, trabalhavam três professores de Educação Especial cedidos pelo município e, com o crescimento da demanda de atendimentos (de 1982 a 1987, o número de salas aumentou para 10), esses professores retornaram às escolas comuns, passando a atender em classes especiais criadas nessas escolas. Essas salas, no começo do ano de 2000, foram transformadas em salas de recursos voltadas para atender alunos com deficiência intelectual.

Até a década de 1990, a Rede Municipal de Ensino ofertava apenas o atendimento nas classes regulares de Educação Infantil, passando a contar, a partir dessa época, também, com o Ensino Fundamental.

Em agosto de 2005, houve a municipalização do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e, nas escolas que possuíam salas de Educação Especial, essas foram transformadas em salas de recursos. Nesse período, constatou-se um aumento na procura pelo atendimento nas salas de recursos nas escolas comuns do município. Entretanto, algumas crianças eram encaminhadas para o Instituto Allan Kardec, caso fosse constatada a necessidade do atendimento mais específico. Nesse caso, a família era consultada e a criança era transferida para esse Instituto. Vale ressaltar que esse Instituto funcionava como escola, porém sem registro. Assim, os alunos que frequentavam esse estabelecimento, ao voltar para a escola comum, apresentavam uma lacuna em seu histórico escolar.

Em 2009, com a mudança na coordenação de Educação Especial do município¹¹, houve um esforço por parte da Secretaria de Educação em mudar essa realidade. Uma solução encontrada foi a criação de salas de Educação Especial exclusivas vinculadas à escola municipal mais próxima. Em longo prazo, a intenção do Instituto, que atualmente atende crianças com

¹¹ A atual coordenadora da Educação Especial da Rede Municipal de Rio Claro atua nessa Rede desde 1994, como professora, tendo assumido em 2005 a coordenação pedagógica de uma escola, estando no cargo atual desde 2009. Sua principal função é a formação dos profissionais e atenção às políticas públicas na área da Educação Especial.

dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual leve, é transformar-se em escola de Educação Especial.

Assim sendo, atualmente, o Instituto oferece atendimento escolar correspondente ao Ensino Fundamental, e os alunos matriculados são alunos da Educação Especial, com histórico escolar garantido pelo município. O município reconhece que essa não é a melhor alternativa, porém, considerando não ser justo o aluno ficar com uma lacuna em seu histórico, optou-se por adotar essa prática, evitando ao máximo o encaminhamento de alunos para o Instituto Allan Kardec. Além disso, no Instituto, há também uma sala de estimulação precoce e uma sala de Educação de Jovens e Adultos - EJA I que atende maiores de 15 anos. O Instituto oferece, ainda, atendimento pedagógico, psicológico, médico, odontológico e atendimento social, tendo como principal objetivo o retorno dos alunos à escola regular.

Em Rio Claro, há, também, desde 1964, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que, atualmente, possui o Núcleo de Diagnósticos para avaliações, o qual emite laudos de deficiência intelectual, limítrofe, superdotado ou altas habilidades e autista, em parceria com o município. Essa parceria se estende com a criação, em 2011, de duas salas para atendimento exclusivo de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo clássico), com previsão para ser mantida no ano de 2012.

Em 1982, voltado para a área da saúde, foi criado, no município, o Centro de Habilitação Infantil (CHI) “Princesa Victória”, instituído para receber crianças e adolescentes com necessidades especiais (deficiência física, deficiência neurossensorial, perda auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, surdocegueira, múltipla deficiência, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, fissura lábio-palatal, má-formação congênita, artrite reumatóide juvenil, doenças progressivas, hemofilia e transtornos globais do desenvolvimento), tendo como objetivo oportunizar aos pacientes para se desenvolverem dentro de suas capacidades e limitações, proporcionando maior inclusão social, ou seja, inclusão na família, nas atividades de esporte e de lazer e no mercado de trabalho.

Outra unidade da Fundação Municipal de Saúde que atende pessoas com deficiência é o Centro de Referência da Infância Adolescência de Rio Claro (CRIARI), um Centro de Atenção Psicossocial. Quanto aos alunos encaminhados ao CHI, esse centro dá uma devolutiva para a escola, a qual consiste em um documento referente às características do aluno. Já o CRIARI faz o atendimento no âmbito terapêutico.

Em, 1986, foi fundada a Associação dos Deficientes de Rio Claro (ADERC), que oferece para as pessoas com deficiência intelectual ou física atendimento nas áreas de alfabetização, estimulação, atendimento fisioterápico, psicológico e pedagógico, bem como orientação aos pais. Todos esses atendimentos são voltados à integração e socialização, não funcionando essa associação como escola.

Outra instituição especializada existente no município é o Instituto Estrela da Esperança que, em 2011, completou 16 anos de criação. Esse Instituto atende pessoas com necessidades especiais acima de 14 anos, ofertando, no total, mais de 53 cursos práticos e/ou teóricos com a intenção de propiciar formação de hábitos, de melhoria da qualidade de vida e preparação para o trabalho e cidadania. Essas duas últimas instituições são privadas.

Como é possível perceber, a história da Educação Especial em Rio Claro foi entrelaçada pela dependência/parceria com instituições voltadas para área da saúde, sendo algumas delas de caráter filantrópico, contando com o patrocínio do poder público. Essa realidade demonstra um histórico de terceirização do dever do poder público de garantir o direito à educação para todos, levando a privatização do ensino quando esse diz respeito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Evidenciando esses aspectos percebe-se que essas ações do município contribuiu e contribui para um processo de exclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais da escola comum pública, visto que ainda possui salas exclusivas de Educação Especial.

Atualmente, o município possui convênio com a APAE e com o Instituto Estrela da Esperança, repassando verba para contratação de professores. Também, a Prefeitura cede funcionários para atuarem na cozinha e como monitores.

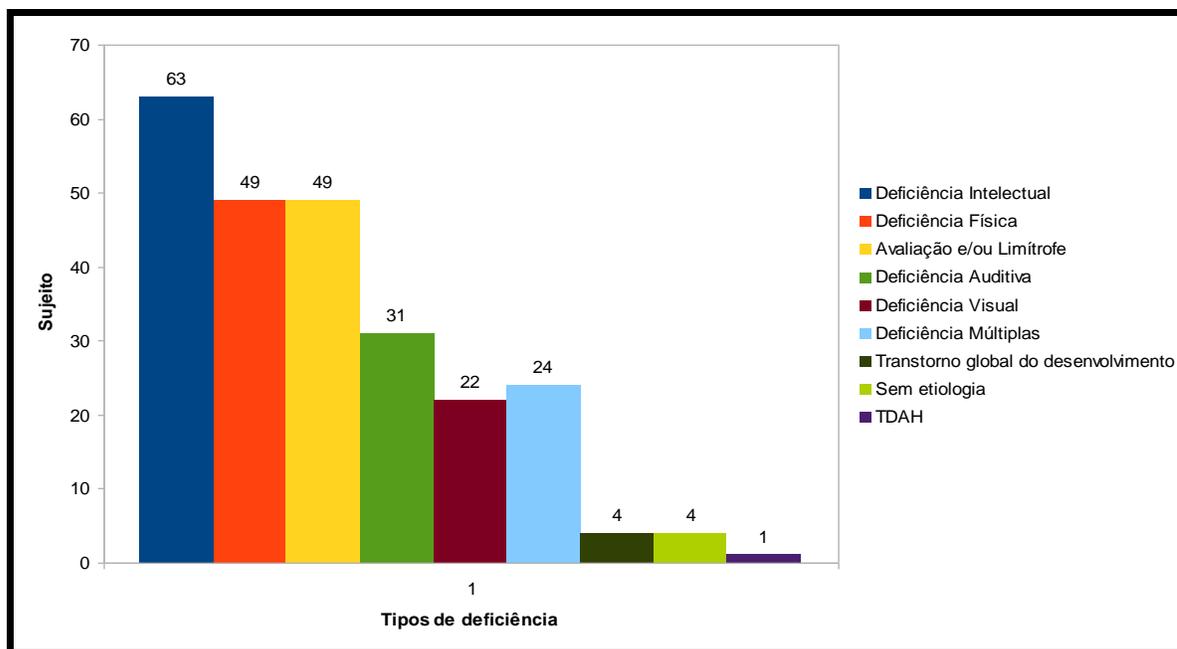
Até 2008, funcionou no município, também, o serviço de itinerância, o qual tinha por objetivo oferecer suporte e orientação aos professores da sala regular que tinham alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas. Atualmente, há em Rio Claro duas escolas consideradas polos para o atendimento nas SRMs de alunos com surdez, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil.

No final de 2008, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que é uma ferramenta de planejamento da política educacional comandada pelo MEC e um mecanismo de oferta de apoio técnico e financeiro da União aos Estados e municípios brasileiros, foram apresentados documentos, solicitando que o município recebesse SRMs nas escolas que apresentassem maiores

demandas. Em 2009, o município começa a receber apoio financeiro para a criação de salas de recursos multifuncionais e, atualmente, são 18 salas para o atendimento educacional especializado funcionando em Rio Claro, sendo 17 salas do Tipo I e uma sala do Tipo II, com um quadro de funcionários composto por 18 professoras de SRMs. Dessas 18 professoras, 14 foram participantes da pesquisa, sendo nove efetivas no município e cinco contratadas.

Dessas 18 SRMs, oito funcionam nos períodos matutino e vespertino, seis, no período matutino, e quatro, no período vespertino. Conforme informado no decorrer da coleta de dados, pela coordenadora da Educação Especial de Rio Claro, no total, essas salas atenderam, em 2011, a 247 alunos, sendo 198 alunos cadastrados oficialmente e 49 alunos em avaliação ou considerados limítrofes, os quais não são cadastrados oficialmente e, portanto, não recebem financiamento para o atendimento, embora frequentem a SRM. A figura a seguir apresenta o número de alunos distribuídos por tipo de deficiência, cadastrados oficialmente e, também, o número de alunos atendidos nas SRMs que não são cadastrados oficialmente.

GRÁFICO 1 – Número de alunos atendidos nas SRMs



Fonte: dados de pesquisa

Em se tratando dos alunos que estão em avaliação e/ou são considerados limítrofes, considera-se não ser um número tão elevado, acredita-se com isso que esses alunos possuam de

fato dificuldades acentuadas de aprendizagem não sendo alunos “empurrados” para receberem atendimento nas SRMs. Cabe destacar aqui que o município cria alternativas para atendimento aos alunos como melhor convém, mesmo que não esteja previsto na legislação nacional.

5.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

Ao consultar o site da Secretaria de Educação do município de Rio Claro, encontra-se a legislação pertinente à educação e, dentro dessa, aquelas que abordam a temática do atendimento educacional especializado. Apresenta-se, a seguir, a análise da legislação municipal referente à Educação Especial.

Em novembro de 2005, foi promulgada a “Lei Orgânica do Município” de Rio Claro, que traz, no título VII, capítulo I, seção IV, a parte referente à educação. O capítulo 256 dispõe que o dever do município em relação à educação será efetivado mediante a garantia de “II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física e ou sensoriais, preferencialmente na rede regular de ensino ou, na ausência desta, em convênio com entidades filantrópicas” (RIO CLARO, 2005, p. 75).

Em agosto de 2009, foi aprovada a Resolução SME nº 009, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Municipal de ensino e dá providências correlatas. O art. 1º define como sendo o público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O art. 2º é reservado à organização do atendimento educacional, dispondo que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos nas classes comuns das escolas e em todos os níveis, cabendo exceções somente quando houver uma situação específica que não permita a inclusão direta na classe comum. A coordenadora da Educação Especial do município informou que no ano de 2011 não houve nenhuma situação específica que o aluno não pudesse frequentar a sala de aula comum.

O art. 7º dispõe que o AEE será implementado através de:

I – turmas com caráter complementar ou suplementar, para atividades especializadas desenvolvidas em sala de recursos multifuncionais e, excepcionalmente, em salas de recursos específicas, com atendimento por professor especialista, em horários

programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;

II – o encaminhamento de alunos às instituições conveniadas com o poder público municipal que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular (RIO CLARO, 2009, p. 03).

O art. 8º é referente à organização das salas de recursos e especifica que:

I – o funcionamento diário das salas de recursos será de 5 (cinco) horas-aula diárias para atendimento de pequenos grupos com turmas de, no máximo, 08 alunos.

II – o apoio suplementar oferecido aos alunos em salas de recursos terá como referência o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) horas diárias e a 10 (dez) horas semanais para cada aluno, levando-se em consideração a especificidade de cada caso (RIO CLARO, 2009, p. 03).

O art. 9º é reservado às especificidades a serem observadas para criar e manter, na unidade educacional, as salas de recursos, estabelecendo que só poderá ocorrer quando houver:

I – comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, na própria unidade educacional ou em unidade próxima;

II – professor especialista;

III – espaço físico adequado, não segregado;

IV – recursos e materiais didáticos específicos (RIO CLARO, 2009, p. 03).

Em relação à formação profissional para atuação nas SRMs, a Resolução nº 009 determina que seja necessário o curso superior de graduação, de licenciatura plena correspondente à Educação Especial, e, ainda, para atuação nas salas de recursos específicas, deve-se ter formação específica na área de atendimento. O art. 13 estabelece que, para além das funções docentes, caberá ao professor da sala de recursos:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II – participar dos Conselhos de Classe/Série/Ano, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

III – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

IV – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

V – 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;

VI – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
IX – 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 (RIO CLARO, 2009, p. 03 - 04).

Essas atribuições seguem a legislação nacional (Resolução nº 04/09 e Nota Técnica nº 11/10), exceto os incisos I e II, sendo essas atribuições mais específicas do município de Rio Claro. Com a promulgação de novas legislações referentes a Educação Especial após o ano de 2009, há a intenção de reescrever essa Resolução no ano de 2012.

No início de 2010, foi aprovada a Resolução SME nº 001 que trata do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação em regime de cooperação com Instituições Particulares que, comprovadamente, ofereçam ‘atendimento educacional’ gratuito aos alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, múltipla ou com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, desde que verificada a impossibilidade de atendimento dessa clientela em escolas da rede municipal de ensino. Interessante observar que essa Resolução utilizou o termo ‘atendimento educacional’, não especificando tratar-se de atendimento especializado e/ou substitutivo à escolarização.

5.3 A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA E NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Neste momento da análise, este estudo propõe-se a apresentar e discutir como o município pesquisado tem feito para atender aos requisitos da atual política de inclusão do Ministério da Educação, política essa que prioriza o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. A descrição dos resultados sobre este tópico foi organizado nos seguintes itens:

1. Funcionamento das salas de recursos multifuncionais;
- 2- Formação de professores;
- 3- Avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

5.3.1 Funcionamento das salas de recursos multifuncionais

Neste eixo, emergiram as seguintes categorias que serão descritas a seguir: (1) escola-polo; (2) organização do espaço-tempo do atendimento; (3) planejamento; (4) interação entre professores do ensino comum e especial; (5) alunos atendidos; (6) dificuldades encontradas pelas professoras; e (7) financiamento.

5.3.1.1 Escola-polo

Uma das alternativas concebidas pelo município, em decorrência da inclusão escolar, foi a criação de uma escola denominada como “escola-polo” para o atendimento de alunos com surdez. Até o momento, funcionam, em Rio Claro, duas escolas consideradas polos para fazer o atendimento em SRMs aos alunos surdos, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil. O município, ao receber matrícula de aluno surdo, o encaminha para a escola-polo referente à sua etapa de ensino. Os alunos matriculados na escola-polo de Educação Infantil, ao concluírem essa etapa de ensino, são transferidos para a escola-polo de Ensino Fundamental, sendo essas duas escolas geograficamente próximas.

Esses alunos são beneficiados pelo transporte escolar oferecido pelo município e chegam à escola por volta das 10h30m da manhã. Todos os alunos surdos ficam na SRMs até às 11h30m, almoçam e, em seguida, descansam, pois à tarde estão matriculados na sala regular dessas escolas. Essas escolas não são bilíngues, mas a intenção é caminhar para que isso se efetive.

Ao se referir à escola-polo de Ensino Fundamental, Gisele afirma:

A do Ensino Fundamental [...] tem uma professora bilíngue no ensino regular e uma de sala de recursos. Então, ela atende os próprios alunos no atendimento educacional na sala de recursos e a tarde ela é professora deles do ensino regular. É uma sala com número reduzido de alunos, 17 alunos, tem 4º e 5º anos. Deu certo dessas crianças estarem na idade próxima. E ela tem nove surdos e oito que são ouvintes, mas usuários de LIBRAS e um intérprete (RESE, Gisele, p.4-5).

A professora bilíngue citada por Gisele é efetiva, sendo a única profissional dessa área da surdez atuante no município. Ao se referir à Educação Infantil, Gisele completa:

[...] temos, na Educação Infantil, sete crianças surdas, porém, como as mães foram matriculando depois, elas têm uma diferença de idade. Então, elas são distribuídas em três turmas no mesmo período da tarde, mas em três turmas, e as professoras regulares das três são professoras que não são bilíngues, mas são usuárias de LIBRAS e se prontificaram a receber os alunos surdos (RESE, Gisele, p. 05).

Assim, devido à dificuldade de encontrar profissionais atuantes nessa área da surdez, há, nessas três turmas de Educação Infantil, um intérprete que fica circulando entre as salas. Ao consultar o Decreto nº 5.626/2005, encontra-se, no art. 22, que as instituições de ensino de educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva através da organização de escolas e classes de educação bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores bilíngues, abertas a alunos surdos e ouvintes. Dessa forma, pode-se constatar que em Rio Claro a legislação não está sendo cumprida, pois intérpretes atuam nas salas quando a legislação recomenda que, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, estejam atuando professores bilíngues.

É importante que, nas escolas que se proponham a serem bilíngues, constem em seus documentos, como, por exemplo, no projeto político pedagógico, as adaptações curriculares, metodologia dos trabalhos desenvolvidos, planos de estudos das disciplinas, dentre outras características, para trabalhos com alunos surdos. O Decreto nº 5.626/2005 dispõe, também, em seu art. 22 - § 1º: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 07). Com a análise dos dados, não foi possível identificar se isso ocorre ou não em Rio Claro. Lacerda e Lodi (2009) defende que na implantação de uma educação bilíngue para surdos:

[...] estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” [...] tal proposta educacional defende, ainda, que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Desta forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA; LODI, 2009, p. 12).

O município ao propor a constituição de escolas bilíngües, precisa adequar sua documentação e compreender os princípios dessa educação. São necessárias orientações acerca

de como as escolas devem se preparar para trabalhar para que esse projeto se estabeleça, visto que o reconhecimento da língua e da cultura surda, preparo dos docentes e demais profissionais da escola, a presença de um surdo adulto para que possa servir como referência identitária, contato com outros alunos surdos, adaptações curriculares e metodológicas são algumas características que devem ser levadas em consideração.

Nesse sentido, concorda-se com as participantes da pesquisa quando afirmaram que, apesar de o município ainda não estar preparado, tem avançado em relação aos anos anteriores, mesmo que esses avanços ainda não sejam o ideal, porém, destacam-se a preocupação e os esforços imbricados em garantir profissionais especializados, a exemplo dos intérpretes e da professora da SRM em formação. Para além, disso, a tentativa de alocar alunos surdos nas mesmas escolas e o “ganho” do transporte escola para os alunos surdos são “conquistas” assertivas visto que eles precisam ser acolhidos em ambientes bilíngües onde os alunos surdos tenham pares e educadores competentes em LIBRAS para se relacionarem com eles.

Além das escolas consideradas polos para surdos, o município tem a intenção de se efetivar uma SRMs voltada especificamente para atender alunos com deficiência visual. Para que essa intenção se efetive, uma professora já atuante em SRMs está se formando para fazer o atendimento. Por se tratar de uma ideia nova, a dificuldade encontrada para, de fato, se concretizar essa sala voltada para alunos com deficiência visual, é a falta de transporte para o deslocamento dos alunos, fazendo-se necessária a parceria com a secretaria de transportes.

Com a análise da legislação nacional e municipal, não foi possível encontrar, em termos legais, algo que oficializasse esse modelo de organização de escolas-polos. No município, não há registros oficiais que descrevam como essas escolas foram se constituindo, assim, este trabalho limitou-se às informações contidas na análise dos dados.

Dentro desse contexto, pelo menos na educação de surdos ou com deficiência auditiva e de alunos com deficiência visual, a tendência na organização de serviços tem sido a de criar salas de recursos e escolas voltadas para esse público, ou seja, que trabalhem na perspectiva de uma organização diferente para atender esses alunos.

5.3.1.2 Organização do espaço-tempo do atendimento

Com o decorrer da pesquisa e com os relatos das participantes, pode-se perceber que, devido à complexidade da atual política de inclusão, foi necessário criar alternativas para acolher todo o alunado da Educação Especial. As professoras das SRMs, ao serem indagadas sobre os procedimentos realizados quando a escola recebia um aluno com alguma condição com a qual o professor não sentia segurança/domínio para lidar, mostraram encontrar dificuldades, como, por exemplo, a fala de uma das participantes: “A gente delega, a gente passa pra frente” (RAISSA, p. 04).

Fica nítida, nessa fala de Raissa, a dificuldade por parte dessas professoras especializadas em atuar com alunos com as mais diversas deficiências. Essa dificuldade é justificada se se considerar que o público-alvo do AEE são alunos com deficiência (física, intelectual, ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância – psicoses e transtornos invasivos) e alunos com altas habilidades/superdotação. Assim, uma alternativa criada pelo município para o caso de o professor não se sentir apto para trabalhar com determinado aluno é encaminhá-lo para outra SRM que tenha um profissional com mais segurança para atender determinada deficiência. Na perspectiva da coordenadora da Educação Especial do município, esse também é seu papel, de tentar alocar o aluno para alguma profissional que tenha mais condições de trabalhar com determinada deficiência de modo a potencializar o ensino para aquele determinado aluno.

No que diz respeito ao encaminhamento de alunos para o atendimento nas SRMs, quando uma criança com deficiência é matriculada em uma das escolas da rede, caso essa escola não possua SRM, a coordenadora da Educação Especial do município é quem faz a distribuição. Assim, o aluno é encaminhado para outra escola do município que possua SRM, de preferência, a mais próxima da residência do aluno.

Em se tratando da dinâmica com a qual os professores especialistas trabalham para organizar o atendimento, em relação ao número de alunos matriculados em cada SRMs e ao tipo de deficiência, constatou-se, nesta pesquisa, que algumas professoras preferem trabalhar em duplas ou grupos, o que parece ser uma alternativa com bons resultados, como aponta o relato de Rebeca:

Eu trabalho de uma forma diferente, eu gosto de trabalhar em grupos [...] no máximo 5 [...] existem aqueles alunos que eu preciso trabalhar individual com ele, [...] no máximo 2 [...] eu convido todos os meus alunos, então tem 15 pra ir num dia [...]. Sexta-feira passada teve um projeto nosso com o projeto do folclore, então a gente faz uma exposição na frente da classe, todos os alunos vêm, a gente põe um filme, come pipoca. E um dia teve um filme na minha sala, e o G., que está acostumado a ser individual, que é novo meu, surtou, simplesmente surtou, por quê? Porque não está acostumado. Ele precisa do atendimento individualizado e precisa do grupo também, a vida não é uma ilha (REBECA, p. 16).

Assim, o que se percebe, pelos relatos das participantes, é que a organização do espaço e tempo do AEE na SRMS é variável, tendo o professor autonomia para arranjá-los, o que está de acordo com a Resolução nº 04/09, que define serem essas atribuições do professor do AEE. As notas técnica nº 09/10 e nº 11/10, sobre esse assunto, complementam, também, como atribuições dos professores do AEE a organização do cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

A coleção “A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” também orienta quanto à organização do atendimento educacional especializado, destacando que:

Há alunos que freqüentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita (ROPOLI et al., 2010, p. 22).

Ao serem indagadas sobre os trabalhos que são desenvolvidos nas SRMs e a função do AEE, as profissionais responderam que esses são complementares às atividades da sala de aula e não podem ser confundidos com reforço, pois as professoras estão ali para trabalhar outras habilidades que vão além do saber acadêmico. Para desenvolver essas atividades, as participantes afirmaram que têm acesso ao planejamento e fazem uso de jogos e de outros materiais existentes nas SRMs. Além disso, o tempo das professoras das SRMs destinado para ficar com os alunos é maior, considerando-se que, na maioria das vezes, o atendimento é individual ou em pequenos grupos, o que favorece o desenvolvimento de estudos de caso, ou seja, levantamento das necessidades de aprendizagem do aluno. Em alguns casos, quando necessário, as profissionais afirmam também que fazem adaptação de materiais.

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros [...]. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (ALVES, et al., 2006, p. 15).

Acredita-se ser necessário ter cautela ao se fazer considerações acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados nas SRMs. Ao afirmar que nessas salas os conteúdos não devem ser confundidos com reforço, não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser, também, abordados nas SRMs.

As profissionais relataram, também, que a função do AEE é orientar a família, o professor, o monitor, a direção, encaminhar para outros serviços e/ou profissionais quando necessário, avaliar as crianças, oferecer estimulação precoce, estimulação sensorial, estimular a coordenação motora, fazer anamnese (ANEXO E) com a família, e, a partir daí, empreender esforços na busca de recursos, proporcionar a acessibilidade dentro do espaço físico da escola, fazer adequações nos planejamentos e nas atividades e, quando for o caso, entrar em contato com outras instituições do município para receber orientação. As profissionais narraram que o objetivo final é pensar no limite dos alunos e, então, partir para criar potencialidades/habilidades e, também, quando possível, conforme a especificidade de algumas deficiências, proporcionar o aprendizado da leitura e escrita para que o aluno possa se desenvolver normalmente na sala comum. Cabe aqui problematizar essa questão de se pensar no limite para então trabalhar com possíveis potencialidades/habilidades, talvez, devesse ser o contrário, onde o foco fosse a possibilidade para então ultrapassar o que existe de limite.

Por meio do relato das profissionais e da análise da legislação atual sobre o AEE, evidencia-se que as professoras envolvidas no estudo têm conhecimento sobre seu papel e atuação nas SRMs, ainda que o leque de obrigações seja extenso. Cabe enfatizar que foram diversos os relatos no que se refere à função e trabalhos desenvolvidos pelas profissionais atuantes nas SRMs. Assim, com o conjunto das falas dessas profissionais, chega-se aos dados apresentados anteriormente, o que não quer dizer que todas elas desenvolvam todas essas atividades e, também, que todas tenham noção de todas as funções que devam exercer.

5.3.1.3 Planejamento

Esta categoria foi criada com a intenção de apresentar o modo pelo qual os professores das salas comuns e os profissionais das SRMs se planejam para organizar o atendimento educacional especializado. As professoras do ensino comum afirmam que o planejamento deve ser feito no início do ano para saber quais conhecimentos o aluno possui e, a partir disso, planejar o que precisa ser ensinado e a forma com a qual será ensinado. Assim, esse planejamento é realizado em conjunto pelas duas profissionais, havendo trocas e conversas para efetivação do mesmo.

Em relação aos momentos para orientações, as professoras do ensino comum relatam haver conversas no sentido de sanar dúvidas, mas as profissionais das SRMs afirmaram ser mais fácil orientar as professoras quando essas estão na escola no mesmo período. Isso ocorre quando o atendimento não é feito no contraturno e, sim, quando o aluno é retirado da sala comum e encaminhado à SRM. Cabe lembrar que a Nota Técnica nº 09/10 determina que a oferta do atendimento educacional especializado deva ocorrer no contraturno do ensino regular. Entretanto, em alguns casos, a retirada do aluno da sala de aula comum para a SRM foi uma alternativa para garantir o AEE desse aluno. Essa alternativa consiste em uma forma de burlar uma orientação contida na legislação, pois, às vezes, ocorre o fato de a família não demonstrar interesse no contraturno ou, ainda, quando a criança tem que frequentar uma gama de serviços sistemáticos no horário contrário ao da escolarização, e esses concorrem com o AEE nas SRMs, no contraturno.

No município, existe também o cargo de monitor, ocupado por pessoas que possuem o Ensino Médio e, em sua maioria, são concursados. Antes, esses monitores eram chamados de cuidadores e tinham a função de cuidar da parte higiênica das crianças, da alimentação, além de apoiar no trabalho pedagógico quando só havia o cargo na Educação Infantil. Porém, com o início do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, essa função também foi estendida, desde 2009, ao Ensino Fundamental. Atualmente, os monitores que estão atuando juntamente com o público-alvo da Educação Especial são chamados de “monitores de inclusão” e, dependendo do caso, faz-se uma avaliação e, então, define-se se haverá um monitor para cada criança ou para mais crianças.

As monitoras possuem uma carga horária de oito horas por dia. Assim, as professoras das SRMs passam orientações para as monitoras, as quais, por sua vez, repassam para a professora comum, facilitando a ‘interação entre as profissionais’ quando o atendimento é no contraturno. Sobre esse assunto, algumas professoras especialistas relataram alcançar melhores resultados quando trabalhavam com as monitoras, em relação àqueles obtidos com as professoras do ensino comum. Elas acreditam que o fato de a monitora estar mais próxima do aluno faz com que ela se empenhe mais em tentar ajudá-lo, obtendo resultados mais positivos. Muitas vezes, as profissionais atuantes no AEE levam as monitoras para as SRMs, e essas acompanham, de perto, como é a dinâmica do trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que acaba incentivando as mesmas a desenvolverem atividades de forma mais independente.

As participantes abordaram, também, a troca de horário, uma prática necessária, às vezes, para que professoras das SRMs possam dar orientação, fazer adequação curricular, visitar profissionais de outras escolas (quando não há SRM na escola), dentre outros, juntamente com o professor comum, tendo que ir à escola no turno em que lá esse se encontra. Ocorre, também, o fato de o professor especialista dispensar o atendimento na SRM com o aluno a fim de dar esse apoio ao professor do ensino comum.

Quando o professor da SRM precisa estar dentro da sala de aula para transmitir alguma orientação, também ocorre o caso de a profissional trocar o horário. As participantes afirmam que, em alguns casos, não adianta explicar para a professora da sala comum como fazer, mas, sim, deve-se mostrar para elas perceberem que é possível. Assim, as professoras da sala comum entendem com mais facilidade e começam a acreditar e ver que é possível obter bons resultados no trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A fala da professora Rute exemplifica tal fato:

[...] por exemplo, um PC às vezes não fala, é difícil pra se mexer e ela fala: nossa é assim que faz, e ela começa a fazer, agora se você fala ou só dá a atividade pronta ela não sabe o que perguntar para criança, quanto tempo tem que dar, porque às vezes ela pergunta e não dá o tempo para criança responder, a partir do momento que ela vê você fazendo ela vê a criança dar a resposta e da próxima vez ela vai fazer certinho e vai começar a acreditar na criança [...] (RUTE, p. 64).

Em se tratando, mais especificamente, da inexistência de uma SRM na escola, o documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva”, ao tratar desse assunto, considera que:

No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contraturno do horário escolar... Em tal situação, destaca-se, a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos... No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará... o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos (ROPOLI, et al., 2010, p. 20 - 21).

Considera-se, assim, que trocas no horário e visitas a outras escolas pelo professor da SRM são permitidas, porém sabe-se que nem sempre são viáveis devido ao cronograma de atendimento das SRMs, dependendo, então, da disponibilidade do profissional. Em se tratando do tempo disponibilizado para planejar, ter espaço para discutir sobre o aluno, fazer estudos de caso, ter reuniões com os familiares, saber sobre os demais serviços que o aluno frequenta e poder dialogar com outros profissionais que trabalham com a criança são aspectos de suma importância, mas nem sempre são garantidos, o que, caso fosse, segundo as profissionais, ajudaria muito no momento de propor atividades.

5.3.1.4 Interação entre professores do ensino comum e especial

As profissionais especialistas, ao serem indagadas sobre a possibilidade de trabalharem juntamente com as professoras do ensino comum, responderam de forma diversificada. Uma profissional diz estar tentando, enquanto outra diz não conseguir. Paralelamente, outras disseram ser possível trabalhar com as professoras que estão na escola no mesmo turno em que elas atuam, e que, nesses casos, o rendimento e as trocas são produtivos. Sobre esse assunto, uma professora da sala comum, que tem o aluno retirado da sala de aula para ser atendido na SRM, devido ao fato de frequentar outro serviço no turno contrário, diz haver muitas trocas, principalmente, em relação aos avanços e dificuldades que o aluno venha a apresentar.

Uma professora atuante no ensino comum e especial, concomitantemente, informa que um espaço possível para trocas entre as profissionais são os ‘horários de trabalho pedagógico

individual (HTPI)'. Esse é um horário reservado para orientar professores, atender pais, fazer relatórios e, também, fazer adequação curricular.

Outra oportunidade possível para trocas, e que gerou muitas falas, é a 'hora de trabalho pedagógico coletivo (HPTC)'. Em Rio Claro, são reservadas duas horas-aula semanais para esse momento. Duas professoras atuantes na SRM informaram que é necessário dar mais espaço para elas orientarem e tirar dúvidas das professoras do ensino comum no HTPC, e, ainda, outra professora completa dizendo ser possível fazer poucas trocas. Outra professora relata que, na escola em que atua, possui abertura para repassar o que for necessário para os professores, e, ainda, afirma que ter ou não esse espaço para falar é uma situação que varia de uma escola para outra.

Uma professora da sala comum afirmou haver a necessidade de o professor atuante na SRM permanecer mais tempo dentro da sala de aula. Essa professora relatou ter 22 alunos em sua sala, sendo uma aluna cadeirante e outro que está em avaliação. Ao se referir à profissional da SRM, essa profissional disse que chegou uma professora nova na escola, mas que ela ainda nem a conhece, pois a professora não foi à sala dela para passar qualquer orientação.

Dentre as participantes, várias apontam para a necessidade de o professor especialista ficar mais próximo da sala de aula comum, como indica a fala de Angélica:

[...] uma maneira de a gente ser ajudado é tendo o professor especialista mesmo ali todos os dias perto da gente. Porque na verdade, o que acontece geralmente, o professor especialista ele está um período, então eu estou lá no período da manhã como professora especialista e a tarde, os professores da tarde? De tarde eu tenho uma sala regular, então eu não posso estar lá de tarde para orientar os professores (ANGÉLICA, p. 04).

A Nota Técnica nº 11/10, ao definir as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, prevê, também:

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;

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 o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

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 (BRASIL, 2010, p. 04 - 05);

Dessa forma, pode-se perceber que é recomendável a criação de espaços efetivos para trocas entre os profissionais, inclusive, dentro da sala de aula comum. Assim, o município deveria garantir momentos para que isso de fato ocorresse. É possível, para os professores de Rio Claro, que são efetivos, solicitarem a ampliação da carga horária, o que permitiria aos mesmos permanecerem na escola nos dois períodos. Isso está garantido em estatuto, porém apenas recentemente atentou-se para essa possibilidade. Assim, esta é uma dificuldade que pode e deve ser superada pelo município oportunizando maiores espaços e momentos de trocas entre as profissionais.

Atualmente, estão sendo instituídos os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) (ANEXO F) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses Planos são considerados um apoio para os professores direcionarem seu planejamento e estão sendo construídos pelos professores das SRMs, juntamente com o professor da sala comum, com os coordenadores da escola e o diretor, ou, pelo menos, deverá ser assinado por todos esses, quando concluídos.

5.3.1.5 Alunos atendidos

Além do atendimento à deficiência intelectual, física, visual, múltiplas, auditiva, transtorno global do desenvolvimento e TDAH, no município de Rio Claro, há também atendimento para os casos de alunos que são chamados “límitrofes” e aqueles com “dificuldades de aprendizagem”. Esses alunos, segundo a legislação referente ao AEE, não poderiam estar matriculados nas SRMs, porém, eles são autorizados a terem direito ao AEE nas SRMs, pelo município. As professoras atuantes nessas salas concordam com isso, pois não acreditam ser justo deixar esses alunos sem um atendimento diferenciado, quando dele necessitam.

Sobre esse assunto, Gisele afirma que:

[...] quem define quem vai entrar na SRM é o grupo de profissionais que está nas salas de recursos mediante, obviamente a orientação que está em vigência. Então está em vigência que dificuldade de aprendizagem não entra, então não entra. Agora existem exceções e existem as crianças como elas falaram que não tem um diagnóstico no papel, mas que a gente percebe que tem alguma coisa então eles estão em atendimento (GISELE, p. 26).

Ainda sobre esse assunto, o documento “Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, encomendado pelo MEC, dispõe que:

A sala de recursos multifuncionais é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três grupos:

- alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (ALVES, 2006, p. 15 - 16).

Portanto, considerando-se esse documento, alunos sem o laudo que comprove alguma deficiência, poderão, também, receber atendimento nas SRMs. Cabe ressaltar que esse documento é de 2006, ou seja, anterior à instituição do atual atendimento educacional especializado, e ao direito ao duplo financiamento pelo FUNDEB para matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda assim, o referido documento trata das salas de recursos multifuncionais.

5.3.1.6 Dificuldades encontradas pelas professoras

Uma professora do ensino comum relatou que, em se tratando da inclusão escolar, a maior dificuldade está relacionada às salas muito numerosas que possuem alunos com deficiência, possuindo, também, diversos outros alunos com dificuldades de aprendizagem e, mesmo quando há esforços para encaminhar esses casos para outros serviços, muitas vezes, a família não apoia. Diante dessas situações, as professoras participantes se perguntam: o que o professor da SRM poderia fazer para ajudar?

As profissionais especialistas entendem as dificuldades das professoras do ensino comum e afirmam que seus horários são restritos, o que não possibilita a ida à escola, no turno oposto ao da escolarização, para dar suporte ao professor, o que poderia ajudar a mudar um pouco essa

realidade. Com isso, acreditam ser necessário a ampliação da carga horária para melhor dar conta dessa demanda, pois a prioridade parece ser a oferta do atendimento ao aluno.

Uma professora especialista faz um desabafo a respeito da dificuldade encontrada, algumas vezes, em fazer com que os atores escolares compreendam a inclusão escolar e a função das SRMs. A seguir, um trecho do desabafo da professora:

E é engraçado que eu estou lá na escola no Arco-íris, desde que não era multifuncional e a gente vê que tem coisa que foge, o professor está lá, escuta, a gente faz o HTPC... e tem professor que não sabe que a criança tal tem baixa visão, tem direito a SRM, não, mais ele vai bem, olha o fulano que tem dificuldade, esse precisa, eu falei não, esse não precisa, quem precisa é quem tem o público-alvo, então eles confundem, às vezes confundem com atividade de reforço... (Rebeca, p. 66)

Uma queixa feita pelas professoras especialistas diz respeito aos espaços que a escola comum possui para receber alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo essas professoras, por mais que se orientem as professoras, existem casos específicos em que essas ficam somente dentro da sala de aula com o aluno, realizando atividades diferenciadas e trabalhando com currículo funcional, o que não é suficiente. Acreditam com isso que, para ser possível escolarizar alunos com deficiências e que possuem o aprendizado muito limitado, seria necessário que as escolas disponibilizassem espaços para o desenvolvimento de atividades de vida diária e atividades de vida prática, dentre outras, para não proporcionar a exclusão ao invés da inclusão escolar. Diante disso, cabe a seguinte questão: seria a escola comum o espaço mais apropriado para o desenvolvimento de atividades de vida diária e atividades de vida prática?

5.3.1.7 Financiamento

Os alunos atendidos nas SRMs cadastrados oficialmente recebem financiamento duplo, garantido pelo Decreto nº 6.254/07, por frequentarem esse serviço. Assim, o município, para receber, duplamente, por cada aluno, precisa justificar, junto à Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), através do censo, quem são os alunos matriculados nas SRMs. Sobre esse assunto, Gisele afirma: “Isso é um problema né, é um problema sério porque a gente lida com financiamento. O município só recebe referente ao número que está

matriculado oficialmente e na verdade a gente oferece o atendimento para quase o dobro do número que é de fato matriculado” (GISELE, p. 37).

Pelo relato das professoras, ficou evidente que as mesmas concordam quanto à necessidade de os alunos com dificuldades de aprendizagem acentuada e os considerados limítrofes receberem, também, algum atendimento especial que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Existe, na rede de ensino de Rio Claro, o reforço escolar para aqueles alunos que a escola julga ser necessário, porém as participantes afirmam que não é o suficiente para suprir as necessidades dos alunos considerados limítrofes, por exemplo. O reforço é organizado no início do ano e revisto no 2º semestre, com uma carga horária que depende da demanda da escola, não sendo esse serviço oferecido para o 1º ano. A oferta ocorre no contraturno, com uma ou duas horas aulas por dia, sendo, no máximo, três vezes por semana, e quem ministra o reforço tem formação em Pedagogia. As profissionais participantes da pesquisa acreditam que, para alguns alunos, o reforço escolar não será suficiente, então, caso se avalie haver, de fato, necessidade, esses são atendidos também nas SRMs.

5.3.2 Formação de professores

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2005, p. 206).

Para iniciar a discussão acerca da formação de professores, Jesus (2005) chama a atenção para o fato de que é na interlocução entre os atores educacionais e com formação continuada que poderão ocorrer mudanças expressivas na educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com os dados emergidos na discussão da temática da formação de professores, foi possível a constituição de três categorias: (1) formação inicial; (2) formação continuada / importância da formação; e (3) falta de formação.

5.3.2.1 Formação inicial

Foram poucas as falas referentes à formação inicial de professores. Alguns relatos giraram em torno do fato de que muitas das participantes se formaram na época em que a grade do curso

de Pedagogia era ainda composta por habilitações, e, ainda assim, foram ouvidas falas a respeito das falhas e lacunas na formação inicial.

Outras afirmações dizem respeito à oferta de disciplinas na graduação com foco nos indivíduos da Educação Especial. Algumas participantes acreditam que, além das disciplinas cursadas, é a prática que vai fazer diferença para uma atuação bem sucedida, por isso elas consideram que maior atenção deveria ser dada aos estágios cursados durante a graduação, independentemente, do local em que o profissional irá atuar posteriormente.

A discussão em torno da formação inicial para atuar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não é nova e muito menos consensual. A esse respeito, Magalhães (2009) afirma que:

Pensar na formação inicial do pedagogo para a educação inclusiva implica superar uma perspectiva baseada no modelo clínico-médico de deficiência em prol de um processo formativo no qual as questões relativas à escolarização da pessoa com deficiência perpassem o currículo de forma transversal (MAGALHÃES, 2009, p. 06).

Certamente, a diversidade e, mais precisamente, a educação inclusiva, traz grandes desafios para a formação inicial de pedagogos, ainda mais quando se considera que, atualmente, em se tratando da Educação Especial, no geral, é ofertada apenas uma disciplina específica em cursos de Pedagogia, o que dificulta para os alunos compreenderem os significados da educação inclusiva. E, no caso da formação dos professores especialistas, a opção política atual parece ser a de formação adicional após a graduação de base docente, como especialização.

Para finalizar esta categoria, aponta-se a afirmação de Caetano (2011), o qual sugere que:

[...] há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projetada para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via da mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem (CAETANO, 2011, p. 215).

5.3.2.2 *Formação continuada / importância da formação*

No que diz respeito às formações proporcionadas pelo município, as profissionais atuantes nas SRMs disseram serem vários os cursos ofertados. A professora Rosa relata que: “realizei 10

cursos o ano passado pela Secretaria de Educação Municipal” (p. 20). As participantes afirmaram que um dos cursos oferecidos foi o de LIBRAS, que está no 3º módulo, porém, ao todo, foram oferecidas 30 vagas para os professores das SRMs e das salas comuns. Uma professora do ensino comum contestou, afirmando não ter tido nenhuma formação na área de Educação Especial, questionando, ainda, o fato de não terem sido ofertados cursos que abordassem a temática da deficiência voltada para os casos com os quais ela se deparava em sala.

Possivelmente, os cursos voltados para a área da Educação Especial são, em grande parte, oferecidos para os profissionais atuantes nas SRMs, ficando para os professores comuns a possibilidade de acesso às formações somente quando há excesso de vagas. Essa é uma questão de política pública de educação, a qual deve considerar a formação e a valorização de professores e estar, sobretudo, comprometida com o desenvolvimento de profissionais capazes de lidar com a diversidade humana.

Uma professora de sala comum afirmou ser necessário oferecer formações, no início do ano, que tratassem, especificamente, da deficiência com a qual o professor fosse atuar naquele período, pois, a cada ano, a demanda é diferente. Essa se achava apta para receber alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois, de modo geral, ela considera que seus alunos serão sempre diferentes uns dos outros, entretanto, na prática, para oferecer um ensino de qualidade, ela achava ser necessário ter um saber mais específico e, ainda, que precisaria de um apoio mais sistemático nesse sentido.

As professoras especialistas afirmaram ser necessário se atualizar e estudar sempre, e que, ainda assim, acreditam que não estarão totalmente prontas para atender, com qualidade, todos os tipos de alunos. Elas admitem que cada aluno é único e que, por mais que tenham estudos, as professoras deverão buscar, sempre, mais formação. Ainda, no caso daquelas que já completaram a formação inicial, a formação continuada é uma via para que isso ocorra.

Sobre a formação de professores para a atuação no AEE, Barreto e Nunes (2011) fazem contribuições, afirmando que:

[...] os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões auto-produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais (BARRETO; NUNES, 2011, p. 08).

5.3.2.3 Falta de formação – demanda por formação específica

Através das questões disparadoras nos grupos focais, algumas professoras atuantes nas SRMs suscitaram o debate acerca de conhecimentos como LIBRAS e soroban, dentre outros, serem específicos e levarem certo tempo para serem adquiridos. Essas acreditam que, nesses casos, deve haver profissionais formados, exclusivamente, para atuar com esses conhecimentos, pois acreditam que, dessa forma, o aprendizado dos alunos seria mais efetivo. A coordenadora da Educação Especial do município fez uma observação no sentido de que, apesar de o município tentar contratar mais profissionais atuantes com LIBRAS, não existem profissionais suficientes formados para tal, e, ela ainda afirma que, em 2010, o edital de contratação foi aberto por três vezes, havendo poucas inscrições.

A coordenadora da Educação Especial do município afirma haver incoerência entre a formação proporcionada aos professores de Educação Especial e as competências que lhe são exigidas, pois, apesar de se exigir um conhecimento específico, no Ensino Superior é oferecido um conhecimento geral. Assim, a coordenadora admite ter dúvidas em relação aos conhecimentos que, de fato, devam ser exigidos dos profissionais atuantes no AEE da SRM. Em uma oportunidade de um encontro com representante do MEC da área da Educação Especial, Gisele questionou o que deveria ser exigido dos professores atuantes nas SRMs, a fim de obter esclarecimentos até mesmo para saber o que exigir em concursos públicos, quando fosse o caso. A esse questionamento, obteve a seguinte resposta: “habilitação para o exercício da docência e depois estudo de casos, e ele se forma com estudo de caso” (GISELE, p. 06-07).

As professoras especialistas concordaram que a formação inicial que tiveram foi fragmentada, não tendo oportunizado conhecimentos que perpassassem por todos os tipos de deficiências. Assim, elas admitem que, devido ao fato de as salas em que elas atuavam serem multifuncionais, em algumas áreas, seria necessário prover mais formação para atuar com mais qualidade. Essa é uma inquietação também dos professores do ensino comum, pois existem casos em que a professora da SRM não consegue fornecer orientações diretas para esse profissional, devido à falta de formação da própria professora especialista. A fala da professora Alice evidencia esse fato: “Eu sou sincera, eu não tenho LIBRAS, nem soroban, nada disso. Como que eu ia orientar o professor da sala de aula sendo que eu não tenho nada disso? Eu vou ficar com vergonha” (p. 18).

Uma professora do ensino especial argumenta, ainda, que é difícil, às vezes, dar orientação ao professor comum, pois, dependendo do foco a ser tratado, o mesmo não compreende o assunto por se tratar de uma linguagem mais específica, o que acaba ocupando tempo para dar explicações, o qual poderia ser aproveitado de outras formas. A partir dessa fala, uma professora comum afirma que o conhecimento cobrado das professoras especialistas deveria, também, ser cobrado delas para que possam receber alunos com deficiência em suas salas. Nesse sentido, concorda-se que as professoras do ensino comum precisam ter formação que perpassa pela Educação Especial, porém, a falta de formação específica não pode ser motivo de impedimento para inclusão escolar.

5.3.3 Avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais

A avaliação deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças. Por exemplo, não basta identificar que o aluno tem a deficiência intelectual, mas sim, reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas (VELTRONE, 2011, p. 67).

No eixo temático sobre avaliação, emergiram quatro categorias, quais sejam: (1) avaliação diagnóstica; (2) encaminhamento para sala de recursos multifuncionais; (3) avaliação pedagógica; e (4) avaliação em larga escala. Nesse eixo, além das categorias para agrupar os dados, foi necessário, também, estabelecer subcategorias para facilitar o entendimento da dinâmica do município em relação à avaliação.

5.3.3.1 Avaliação diagnóstica

Em se tratando da avaliação para diagnosticar se o aluno tem ou não necessidades educacionais especiais, foi relatado pelas participantes que, no que se refere à parte administrativa, é necessário o preenchimento de um cadastro na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP). Esse cadastro é necessário em razão do aluno matriculado regularmente na Rede do município, e que é atendido na SRM, pois ele confere direito ao município de receber, por duas vezes, sua matrícula. Para o município realizar esse cadastro, é necessário algum documento comprove que o aluno possui deficiência. Essa exigência

partiu do próprio município que, a partir de um combinado entre a equipe de Educação Especial e a Secretaria Municipal de Educação optaram por cadastrar alunos na PRODESP somente quando houvesse um documento que respaldasse. Ocorrem ainda, casos em que a família declara que a criança possui deficiência, nessas situações, as professoras afirmam que o cadastro também pode ser realizado.

Dentro da categoria avaliação diagnóstica, foi necessário o agrupamento dos dados em três subcategorias, que serão descritas a seguir.

5.3.3.1.1 Parceria com a saúde e com as instituições especializadas

Nas escolas municipais de Rio Claro, as professoras do ensino comum, ao perceberem algo de diferente no aluno, o encaminham para SRM. As professoras atuantes nessas salas fazem uma pré-avaliação com o intuito de tentar perceber se o aluno realmente possui alguma especificidade que torne necessário o seu encaminhamento para as instituições competentes pela emissão de laudos. Existem também casos de crianças que nascem com alguma deficiência ou casos em que se descobre, ainda quando pequenos, que possuem alguma especificidade. Podem ocorrer, também, casos de recém-nascidos que nascem com alguma deficiência ou, ainda, essa é observada ainda quando crianças. Nessas situações, se for o caso, as crianças começam a frequentar os serviços voltados a pessoas com deficiências do município e, muitas vezes, ao atingirem a idade escolar, essas são encaminhadas para a escola já com o laudo.

Para a avaliação de alunos com suspeita de terem deficiência intelectual, autismo, limítrofes ou superdotação/altas habilidades, existe em Rio Claro uma parceria com a APAE, que possui o Núcleo de Diagnósticos para emissão de laudos. Os laudos emitidos pela APAE apontam quais serviços a criança deve frequentar, incluindo-se, também, a SRM, além de outros profissionais.

Outro serviço presente no município é o Centro de Habilitação Infantil (CHI). Nesse serviço, ao receber um aluno, a assistente social agenda uma avaliação com a equipe do centro, a qual é composta por pedagogo, psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudióloga, que avaliam e decidem quanto aos próximos passos a serem dados com a criança. As professoras afirmam que o CHI encaminha relatórios para as escolas em que o aluno atendido está matriculado, com orientações

sobre quais serviços e atividades a criança está frequentando, embora não haja, nesses relatórios, um apontamento do que a criança possa vir a ter.

Além disso, uma professora relatou que, no CHI, os profissionais marcam reuniões com os professores atuantes nas SRMs que possuem alunos atendidos nesse centro. A professora afirma, ainda, que essas reuniões ocorridas no início do ano têm a finalidade de discutir o caso de cada aluno atendido e, ainda, informar os serviços que as crianças deverão frequentar. E, no final do ano, reuniões ocorrem a fim de que sejam realizadas avaliações a respeito do trabalho desenvolvido durante o ano e, também, sobre o rendimento da criança.

Os alunos atendidos nas SRMs, de acordo com a deficiência que possuem, se houver necessidade, são encaminhados para diversos serviços e instituições existentes no município, as quais dão suporte em diversas áreas para essas crianças. Para concluir, uma professora especialista destaca que, além do encaminhamento de crianças com indícios de ter alguma deficiência, as professoras também fazem avaliações e encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou que tenham algum distúrbio, pois esses casos também são destinados para os cuidados das professoras atuantes nas SRMs.

5.3.3.1.2 Duração da avaliação

Com a análise dos dados, foi possível identificar que as avaliações conduzidas pelas profissionais especialistas atuantes no município são rápidas, sendo essas realizadas em torno de uma semana. O professor faz a identificação e, constatada a necessidade de atendimento na SRM, a família é chamada a ir à escola para fazer a anamnese e, em seguida, o aluno começa a frequentar a SRM.

No município, quando é solicitado o encaminhamento do aluno para psiquiatra, o retorno obtido ocorre cerca de seis a sete meses depois. Quanto ao exame de fonoaudiologia, o retorno depende para qual local o aluno for encaminhando: se for para o CHI, esse ocorre em torno de 30 a 40 dias. No caso da oftalmologia, quando a suspeita é de baixa visão, o agendamento é feito somente pela família, através de algum posto de saúde.

De modo geral, não é possível precisar quanto tempo, em média, demora, desde o encaminhamento da escola para algum outro serviço da saúde ou mesmo instituições, até a

emissão do laudo final. Isso depende da deficiência e, também, para qual serviço o aluno foi encaminhado.

5.3.3.1.3 Direcionamento pós-identificação

Os alunos, ao serem encaminhados aos centros e instituições que oferecem auxílio a pessoas com deficiência atuantes no município, podem ou não continuar recebendo atendimento nesses locais, quando julgado necessário. As professoras das SRMs se queixam do fato de não haver uma proximidade direta das escolas com a maior parte dessas instituições, o que ocasiona a falta de informações a respeito das atividades em que os alunos participam. Essa distância, segundo as participantes, não proporciona um intercâmbio de trocas, o que poderia ser uma parceria positiva para o crescimento dos alunos.

Ao se referir a esse assunto, uma professora especialista admite que:

[...] nem sempre a gente tem o retorno que nós gostaríamos de ter sobre o que realmente está sendo focado com essa criança, quais são as suspeitas, se realmente aquilo que a gente está trabalhando está de acordo com o que a criança precisa ou se tem alguma coisa que a gente precisa trabalhar melhor. Então, assim, a gente não tem algumas orientações que a gente precisava ter (ROSANE, p. 28).

É possível perceber, a partir desse comentário, que os profissionais da área educacional naturalizam, em suas falas, a dependência desses em relação à área da saúde, acreditando ser necessária a orientação que parte de profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, dentre outros, para direcionarem suas atividades. Não se descartam aqui que as orientações e auxílios desses profissionais possam contribuir de alguma forma, porém acredita-se que, a partir de avaliações pedagógicas, os professores podem e devem responsabilizar-se pela educação de seus alunos. A falta de orientações por parte de profissionais da saúde não pode ser impeditivo para uma aprendizagem significativa realizada com alunos população-alvo da Educação Especial.

Surgiram, ainda, outras falas a respeito de reuniões com as instituições especializadas atuantes no município. Referindo-se, especificamente, a uma dessas instituições, uma professora especialista relatou que, no início do ano, foi agendada uma reunião na qual se falou mais do

aluno do que foram ouvidas as orientações. Nesse sentido, para essa professora, a reunião não chega a ser uma troca, pois somente as professoras falam.

Ao assumir a coordenação em 2009, a coordenadora de Educação Especial informou que foram feitas várias solicitações na tentativa de agendar uma reunião com um desses centros que atendem a crianças com transtornos globais do desenvolvimento. A proposta era que se realizassem estudos entre os profissionais da escola e do centro, e que esses fossem conhecer o ambiente da SRM. Porém, apesar de alguns acordos terem sido fechados, a parceria não foi efetivada, mesmo após várias solicitações e encaminhamento de ofícios.

Somente uma professora especialista que tem um aluno com baixa visão relatou ter orientação de uma pedagoga atuante em um dos centros especiais no município, que é especialista na área. A professora e a pedagoga tiveram encontros a cada 15 ou 20 dias, com duração em torno de 1h15m, quando discutiram as técnicas de ensino do Braille, materiais que podem ser confeccionados para auxiliar no ensino e aprendizagem, dentre outras orientações. A professora complementou que considera, nesse caso específico, que a troca era proporcionada pela profissional, porém tratava-se de um caso isolado, não de uma parceria oficialmente estabelecida entre o município e a instituição.

5.3.3.2 Encaminhamento para sala de recursos multifuncionais

De modo geral, existem três formas no município para os alunos começarem a frequentar as SRMs, quais sejam:

- a) quando o professor da sala comum faz a queixa inicial e então o professor da SRM vai fazer uma pré-avaliação para ver se há necessidade ou não de o aluno começar a frequentar a SRM;
- b) quando a criança possui alguma deficiência e já frequenta uma instituição especializada no município e, então, em casos como esse, a criança já entra na escola com o laudo e com o apontamento da necessidade de frequentar a SRM; e
- c) quando, no momento da matrícula escolar, a família informar que o aluno possui alguma especificidade, então, nesse caso, a equipe gestora da escola já encaminha para avaliação na SRM.

A indicação inicial do professor da sala regular é feita através de um documento elaborado pelo município, que é a solicitação de avaliação (ANEXO F), contendo o motivo da queixa, as habilidades e a dificuldade do aluno. Essa solicitação é assinada pelo professor comum e, também, pela coordenação da escola. A partir de então, caso a escola tenha o profissional da SRM, esse irá fazer a avaliação; do contrário, caso a escola não tenha, um profissional é deslocado para a escola a fim de fazer a avaliação. A mesma dinâmica é utilizada no momento de fazer a anamnese. Pode ocorrer, também, o fato de à família ser solicitado que a criança seja conduzida até a escola que possui uma SRM. Assim, o encaminhamento pode acontecer dessas duas formas, ou seja, essas seriam as formas oficiais para se fazer o encaminhamento do aluno para a SRM.

As professoras relataram, também, que existe uma maneira informal para se fazer o encaminhamento. Essa forma ocorre quando há SRM na escola e o professor da sala comum pede ao professor especialista ‘para dar uma olhadinha’ no aluno devido ao fato de esse não estar obtendo algum progresso dentro da sala de aula. Posteriormente, o professor da SRM entrega a solicitação de avaliação para o professor comum responder, porém, mesmo sem passar pela coordenação, a avaliação na SRM já começa a ser realizada.

Após a avaliação realizada pelo professor da SRM e a anamnese com a família da criança, se for verificado a necessidade de o aluno começar a frequentar os serviços oferecidos na SRM, o responsável pelo aluno assina uma autorização (ANEXO G), permitindo a matrícula no atendimento educacional especializado. Posteriormente, um termo de compromisso (ANEXO H) é assinado pelo responsável que se responsabiliza a levar o aluno nos horários e dias estabelecidos para que esse tenha o atendimento. Além disso, um termo de desistência (ANEXO J) é assinado pelo responsável para o caso de o aluno, por algum motivo, deixar de frequentar a SRM.

A Resolução SME nº 009/09, a qual dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede municipal de ensino, determina que o encaminhamento de alunos para as SRMs ou para classes especiais só será feito “após avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde e da assistência social” (RIO CLARO, 2009, p. 01). Além disso, essa Resolução aponta que, para os alunos da modalidade de Educação Especial, serão aplicadas as regras do

regimento escolar no que diz respeito à classificação, em qualquer série/ano, independentemente, de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

5.3.3.3 Avaliação pedagógica

A avaliação da aprendizagem para o público-alvo da educação especial foi fortemente pautada numa perspectiva de classificação e seletividade. Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares (VELTRONE, 2011, p. 67).

Para facilitar o agrupamento dos dados na categoria avaliação pedagógica, foram necessárias duas subcategorias, as quais são apresentadas a seguir.

5.3.3.3.1 Avaliação pedagógica nas salas de recursos multifuncionais

As avaliações pedagógicas que ocorrem dentro das SRMs são registradas na forma de relato, sendo descrito como está fluindo a aprendizagem do aluno, como uma forma de acompanhamento do desenvolvimento percebido no aluno. Essas avaliações ocorrem, também, no final do ano, para analisar a evolução do aluno no decorrer do ano letivo. Não existe uma forma única para fazer esse acompanhamento. Assim, algumas professoras fazem uso de portfólio, mas, independentemente da forma como é realizado, todas as professoras mantêm relatos a respeito da evolução dos alunos. Neste caso, o município poderia propor uma forma oficial de como devesse ocorrer as avaliações pedagógicas, uma sugestão, seria um roteiro com orientações acerca de quais itens não poderiam faltar no momento da avaliação.

Em relação à entrada do aluno na SRM, no que diz respeito à anamnese, as professoras especialistas informaram que fazem a sequência de perguntas ao responsável e, posteriormente, a avaliação individual com o aluno (ou vice versa). A partir de então, elabora-se um relatório contendo todas as informações referentes ao aluno. Em casos mais específicos, não é realizada avaliação direta com o aluno.

Em se tratando da avaliação individual, que o professor da SRM faz com os alunos encaminhados, as falas a seguir ilustram como essa é realizada:

[...] dependendo da criança, eu já vou no diálogo para ver se a criança tem diálogo, se ela consegue manter um diálogo, se ela tem um raciocínio lógico, a gente dentro desse diálogo... Eu procuro começar na realidade da própria criança, então, inventar ou fazer alguma coisa de acordo com a resposta da criança, eu vou colocando situações problemas e daí, eu vou criando (RENATA, p. 33).

Eu costumo usar jogos para avaliar... Dominó de adição, dominó de subtração, quebra-cabeça, jogo de encaixe, a gente tem uma maleta na escola com formas geométricas. Então, tem a balancinha, só para ver se eles dominam essa questão de noção de proporção, de quantidade, de reconhecimento de formas mesmo... Durante os jogos, eu procuro conversar com eles para ver se eles conseguem manter o diálogo coerente, se eles conseguem executar mais que uma tarefa ao mesmo tempo. Às vezes, vou fazer um ditado de palavras pergunto para criança se ela conhece o computador, se ela gosta, coloco ela num software no computador, depois dou um ditado de palavras no computador. Eu acho que é um meio de chamar mais atenção deles (ANGÉLICA, p. 33).

[...] tem também atividades com coordenação motora, que às vezes chegam crianças que tem um comprometimento maior, então, aí nós vamos adequando de acordo com a deficiência da criança, com o que ela apresenta (ROSANA, 34).

Foi possível perceber, com essas e outras falas, que não há uma forma única para a avaliação que ocorre dentro das SRMs. A partir dessa avaliação, elabora-se um relatório contendo todas as características do aluno possíveis de serem observadas. Esse relatório é encaminhado para a coordenação da escola, a qual, em casos que considerar necessário, acrescenta informações. Posteriormente, esse relatório é enviado para a coordenadoria de Educação Especial do município.

5.3.3.3.2 Avaliação pedagógica no ensino comum / retenção – aprovação

Uma das questões disparadoras do grupo focal foi referente ao rendimento acadêmico dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O interesse da pesquisa está relacionado ao modo pelo qual o rendimento desses alunos é monitorado, no decorrer do ano, de modo a acompanhar a evolução do aprendizado.

Uma professora afirmou que todos os alunos matriculados possuíam portfólio para fazer o acompanhamento. Para tanto, são atribuídos conceitos referentes ao rendimento dos alunos, o que é explicado na fala da coordenadora Gisele: “3º e 5º anos têm conceitos trimestrais e no 1º, 2º e 4º conceito anual” (p. 31). Dessa forma, existem avaliações periódicas, como em todas as escolas, e, para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não é diferente.

A Resolução SME nº 009/09, a respeito da avaliação, dispõe que, em se tratando “dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (RIO CLARO, 2009, p. 02).

As professoras relataram que as avaliações são voltadas para o aprendizado do aluno no decorrer do ano, e, caso o currículo tenha sido adaptado, a avaliação ocorre tomando como base esse currículo. Com isso, no final do ano, os alunos que obtiveram notas suficientes mudam de ano/série no próximo ano. Uma professora relatou que seus alunos serão promovidos naquele ano, enquanto Angélica nos diz: “Se eu for falar a verdade, eu vou reprovar todo mundo, a gente segura e, os com dificuldades, que não têm laudo, esses aí a gente não consegue segurar” (p. 31). Com isso, pode-se constatar que, caso os alunos precisem de notas suficientes para passar, possivelmente, os aspectos qualitativos não estão sendo considerados em relação aos quantitativos, como estabelece a Resolução SME nº 009/09.

A coordenadora de Educação Especial do município afirma que essa tem sido a dinâmica: para os alunos com laudo, é possível justificar a retenção, e é o que ocorre, se for o caso, mas aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem podem ser beneficiados com uma progressão para a próxima série. A fala da professora Angélica ilustra tal fato:

Em acordo com a família, com os profissionais da saúde que atendem, então, se a gente acha que a criança tem que ficar, que ela vai ser beneficiada ficando mais um ano naquela série, geralmente fica. Essas crianças que não têm diagnóstico e que têm uma dificuldade, assim, gritante de aprendizagem, vão embora, até porque a gente não tem como reter aluno, a verdade é essa (ANGÉLICA, p. 31 – 32).

O art. 3º da Resolução SME nº 009/09 dispõe que:

[...] caberá aos Conselhos de Classe/Séries/Ano, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor especialista, contendo parecer conclusivo, acompanhado de relatório, periódico e contínuo, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pela educação especial (RIO CLARO, 2009, p. 02).

Em se tratando da documentação legal nacional, nada se encontrou no que diz respeito à aprovação ou retenção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), em referência às avaliações pedagógicas, dispõem que:

[...] a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno (BRASIL, 2001, p. 15).

5.3.3.4. Avaliação em larga escala

Em Rio Claro, os alunos matriculados no Ensino Fundamental participam de duas avaliações federais em larga escala, sendo elas: a Provinha Brasil¹² e a Prova Brasil¹³. Uma reclamação geral por parte das participantes da pesquisa é o fato de que, mesmo sendo indicados no censo escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fazem as mesmas avaliações que os demais alunos. Os órgãos da educação nacional exigem que, para atender a esses alunos, sejam feitas adequações curriculares, mas, na hora de avaliar, a prova não tem nenhuma adequação.

[...] mesmo para a deficiência visual, por exemplo... Vem a mesma prova. A criança está cadastrada que tem deficiência intelectual e vem exatamente da mesma forma. Na hora de você fazer a correção e enviar os dados, obviamente que esse valor cai, em termos de IDEB (GISELE, p. 30).

Ao serem indagadas sobre a correção das avaliações, e se as notas das provas feitas pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são contabilizadas, as participantes acreditam que sim. Uma professora afirma que isso é uma atitude que vai depender de quem corrige, como, por exemplo, ao ser averiguado que o aluno não foi bem, a prova não é contabilizada e o resultado final não conta com a nota desse aluno. Mas, de modo geral, as professoras acreditam que é contabilizado sim, e esse é um dos motivos que pode influenciar para que a nota da escola seja baixa na avaliação de desempenho. A professora Roberta diz já ter participado da aplicação da Prova Brasil e explica que: “vem tantas dentro do

¹² Trata-se de avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, sem finalidades classificatórias, visando fornecer informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino.

¹³ A Prova Brasil, avaliação diagnóstica em larga escala, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esse teste é aplicado no quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e no terceiro ano do Ensino Médio.

pacote, daí você tem que somar o que faltou, dentro de um outro saco devolver. Então, eu acho assim, que a partir do momento que fez, pelo menos da escola sai contabilizado”(p. 43).

A partir dessa discussão, surgiu a seguinte fala: “Por isso que muitos diretores pedem para ficar em casa. Dentro da escola, quando é feito, é contabilizado” (ROBERTA, p. 43). Outras falas demonstraram que os alunos são orientados a não virem para a escola nos dias dessas avaliações. Indagamos às participantes sobre quem solicita aos alunos, cujo rendimento escolar não é bom, para permanecerem em casa no dia das avaliações, uma das participantes da pesquisa respondeu: “O professor de Educação Especial eu nunca vi fazer isso, mas eu já vi a equipe gestora fazer isso, a equipe gestora é: diretor, vice-diretor e coordenadora (GISELE, p. 31). Essa participante também afirma não ser uma porcentagem grande de alunos aos quais é solicitado para permanecer em casa, mas, ainda assim, considera ser muito significativa essa atitude.

Percebe-se que essa é uma questão que não pode ser generalizada, apesar de algumas professoras afirmarem que, na escola em que atuam, também é solicitado para alguns alunos permanecerem em casa no dia das avaliações. Outras afirmaram que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fazem a prova e suas notas são contabilizadas. A professora Rebeca defende: “Na minha escola, não. Ela é uma escola muito inclusiva e todo mundo faz, não manda ninguém ficar em casa, pelo menos o tempo que eu estou lá, eu nunca vi isso, se alguém falou não foi na minha frente. Essa coordenação e essa direção não fazem isso” (p. 43).

Então, foram feitas questões relacionadas à forma de aplicação da prova para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma professora afirmou que, para os surdos, é necessário um intérprete para ler e interpretar a prova de modo que o aluno possa resolvê-la. Outra afirmou já ter retirado uma aluna da sala no momento da avaliação e tê-la levado para outro espaço com a finalidade de aplicar a prova em condições mais favoráveis para essa aluna. E outra participante relatou que, na aplicação da prova, o professor lê as questões e dá um tempo para os alunos responderem, mas que seu aluno com deficiência múltipla “[...] precisa de um auxílio um pouco diferente, tem que ser assim, no concreto com ele e a monitora sempre o auxilia ele. Então eu lia e ela reforçava com ele, mas sem mostrar o que era... e ele conseguiu fazer, ele fez bem” (CARINA, p. 43).

6 CONCLUSÕES

Então eu acho sim, que a SRM é uma novidade, tem muitas coisas para serem revistas, muitas coisas para serem mudadas e mais coisa, é preciso pensar nesse atendimento individualizado... (GEISA, p. 16)

A fala da participante Geisa, que abre este capítulo, nos ajuda a pensar que a atual política de Educação Especial do Ministério da Educação, com a proposta de implementação das salas de recursos multifuncionais, é ainda recente. Portanto, estudos nessa temática se fazem necessários para avaliar as experiências que esse serviço tem alcançado no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídas nas escolas comuns.

Para esta pesquisa, em decorrência da necessidade de delimitação, optou-se por analisar o serviço na ótica dos professores de salas de recursos multifuncionais e dos professores do ensino comum. No entanto, deve-se reconhecer que os atores são muitos, e que outros estudos serão necessários para investigar perspectivas de outros envolvidos nos processos, como os próprios alunos, seus familiares, demais profissionais da escola, autoridades educacionais etc. Assim, compreende-se que o presente estudo contribui para conhecer apenas uma parte desse enorme universo.

Nesse contexto, concorda-se com Prieto (2005) quanto ao seu estudo sobre políticas públicas e formação de professores, quando esse considerou que:

Diversos procedimentos podem ser utilizados para capturar esses aspectos da vida institucional dos profissionais da educação, mas certamente usar a estratégia de “escuta” do que esses profissionais têm a dizer pode permitir a reunião de preciosas informações para avaliar com maior precisão a realidade de suas condições de trabalho (PRIETO, 2005, p. 47).

Esta pesquisa fez uso da “escuta” e visou descrever e analisar, juntamente, com profissionais da educação, os serviços das SRMs no município de Rio Claro, Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado. Para alcançar o que foi proposto, considerou-se a pesquisa colaborativa como a mais apropriada, pois, além de produzir conhecimento, ela propiciou um espaço de reflexão durante a ocorrência do ciclo dos 10 encontros. Para a coleta de dados, foram realizados grupos focais com 21 professoras atuantes em

salas de recursos multifuncionais e/ou no ensino comum e, ainda, duas profissionais da equipe de gestão. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise da legislação.

Considera-se que o estudo representa um pedaço de uma trilha que ainda tem muito a ser percorrida na busca por respostas sobre a avaliação das salas de recursos multifuncionais como serviço de apoio à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão acerca das salas de recursos multifuncionais e que, além disso, estimule o desenvolvimento de outros estudos na mesma temática, colaborando com os pressupostos da educação inclusiva.

Em se tratando dos dispositivos legais que o Brasil dispõe e que versam sobre a Educação Especial, pode-se assegurar que existe uma gama de textos normativos para garantir o acesso à escola comum para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considera-se, também, ser um ganho da sociedade civil esse acesso, o qual abre portas para novas discussões acerca da inclusão na área educacional, porém não se pode deixar de destacar que, a existência de dispositivos legais não é sinônimo de garantia de ensino de qualidade aos alunos da Educação Especial.

Como já destacado, a formulação de leis, decretos, resoluções, notas técnicas, dentre outros, voltados para inclusão escolar são impulsionados, também, por movimentos internacionais através de acordos consolidados entre os países e agências internacionais. Têm-se, como exemplos desses acordos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca. E, no âmbito dos municípios, o que se percebe, de maneira geral, é que esses repetem, nos dispositivos municipais, o que está disposto na legislação e nos documentos normativos do governo federal, acrescentando algumas especificidades que diz respeito à localidade a qual se refere.

Assim como a história da Educação Especial brasileira, em que parcerias com instituições especializadas sempre estiveram presentes, em Rio Claro, não foi diferente. No município, parcerias com instituições especializadas para atender pessoas com deficiências sempre foram realizadas. O advento da política de inclusão escolar parece ampliar o acesso aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. Também, a política de municipalização do Ensino Fundamental em Rio Claro

parece ter influenciado este movimento, quando, a partir de então, o município passa a se empenhar para prover adequações, no intuito de receber essa população em suas escolas.

A partir do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais do Ministério da Educação, começam a ser criadas as primeiras salas de recursos multifuncionais. O município fez a solicitação dessas salas e passou a atender alunos público-alvo da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para oficializar em Rio Claro essa forma de atendimento, foi publicada, em 2009, a Resolução SME nº 009/09. A análise dessa Resolução permite concluir que a mesma segue os pressupostos das normatizações, em nível federal e, além disso, acrescenta normas que preenchem as lacunas deixadas pelas legislações nacionais e que devem ser seguidas no município.

Assim, percebe-se que a proposta de política de implantação de SRMs representou um apoio à política de inclusão escolar do município pesquisado, o qual, a partir de então, ampliou as matrículas, criou salas e contratou professores especializados. Porém, o objetivo deste estudo consiste em ir além de investigar o que estava acontecendo nas escolas e nas SRMs, o que foi realizado a partir dos três eixos temáticos que conduziram a coleta e análise dos dados: funcionamento das SRMs; formação de professores; e avaliação pedagógica. Partindo desses eixos que se alinham com o objetivo da pesquisa, aborda-se, a seguir, a realidade encontrada, o que foi possível devido à análise dos dados do município de Rio Claro.

No eixo sobre o funcionamento das SRMs, identificou-se, primeiramente, uma ação do município, que é a implantação das SRMs nas denominadas escolas-polos, as quais, no contexto local, foram pensadas para atender alunos com deficiência auditiva, havendo, também, um projeto de, no futuro, instituir uma escola desse tipo para alunos com deficiência visual. Assim, a ideia central seria a de concentrar alunos com o mesmo tipo de deficiência numa mesma escola, e, no caso, a SRM dessa escola-polo é do tipo categorial, envolvendo alunos apenas com deficiência auditiva. Existe, ainda, a ideia de que seria melhor preparar outra escola para concentrar os alunos com deficiência visual.

A existência no município de SRMs do tipo categorial, ou que atendem apenas alunos com o mesmo tipo de deficiência, também foi confirmada quando os professores comentam sobre limitações em suas habilidades para lidar com alunos com determinadas deficiências (por exemplo, alunos com deficiência visual ou autismo ou paralisia cerebral etc).

Entretanto, se tanto as diretrizes do MEC quanto as do município indicam que as SRMs devem servir a alunos de todas as categorias, por que o sistema arranja outra forma de organização escolar, como a instituição de escolas-polos para alunos com deficiências sensoriais?

A lógica da criação da escola-polo, que não aparece explicitamente nas falas, mas que pode ser depreendida delas, parece se embasar na necessidade de se preparar, não apenas uma sala de apoio isolada na escola para se ofertar o AEE, mas, sim, toda a escola, a fim de se garantir a escolarização do aluno com deficiência. Uma escola-polo para alunos surdos, por exemplo, permitiria concentrar esse tipo de aluno em uma única escola, gerando a necessidade de se criar uma SRM para alunos surdos, com um professor especialista em surdez, além de permitir concentrar recursos, como, por exemplo, a provisão de intérpretes em uma única escola. Dessa forma, reduzir-se-ia a demanda por esses profissionais no caso de esses alunos estiverem espalhados pela rede. Além disso, a escola-polo favorece a preparação de toda a escola para lidar com esse tipo específico de aluno, e, assim, ficaria mais fácil ensinar, por exemplo, a língua brasileira de sinais para os funcionários de uma única escola do que para várias escolas, caso esses alunos não estivessem concentrados nesta escola em particular. Lembrando que, no caso específico dos alunos com deficiência auditiva ou surdos, o Decreto nº 5.626 prevê a criação de escolas e classes de educação bilíngue.

Embora não se encontrem justificativas nos documentos oficiais sobre o fato de que as salas de recursos multifuncionais devem atender a todos os tipos de alunos, pode-se deduzir que o motivo seja possibilitar que a criança frequente a classe comum da escola do bairro onde vive, local aonde iria se não fosse considerada estudante com necessidades educacionais especiais. Assim, um argumento para essa proposição seria a de garantir equidade, ainda que esse princípio seja contrariado quando os próprios documentos recomendam que, nos casos em que na escola, a qual a criança frequenta, a classe comum não tem sala de recurso, essa criança pode ser encaminhada para outra escola que tenha SRM para receber o AEE.

Cabe ressaltar, ainda, que uma possível desvantagem das escolas-polos, em comparação às SRMs, que servem a todos os tipos de alunos, seria a questão do transporte. Nesse caso, quem ganharia seria o poder público, visto que economizaria recursos por não ter que ofertar transporte aos alunos com necessidades educacionais especiais. As SRMs utilizadas como único serviço de apoio, por sua vez, podem apresentar como desvantagem a circunscrição da responsabilidade pela

escolarização do aluno ao espaço da SRM e da classe comum ao professor da sala de recurso e do ensino comum, reduzindo, assim, a pressão de mudança para o restante da escola.

De qualquer forma, a existência de escolas-polos e a intenção de ampliar seu número indicam que, na opinião do município, a recomendação oficial, no caso das propostas de se implantar SRMs que sirvam a todos os tipos de alunos, não garante educação de qualidade aos alunos com deficiências sensoriais e isso justifica o abandono dessa norma.

Além das escolas-polos, o município oferece, também, outro tipo de apoio, dependendo da necessidade da criança, que é a contratação de monitores para os estudantes com deficiências enquanto esses estiverem na escola. Em relação a esse tipo de suporte ofertado por monitores ou auxiliares, Gomes e Mendes (2010) consideram que esse tipo de recurso pode favorecer a frequência dos alunos com NEEs nas escolas comuns, bem como reduzir a demanda por ações de cuidados, que não são, necessariamente, de cunho pedagógico, para os professores. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que esses profissionais, em geral, são leigos ou não têm formação pedagógica, portanto precisam de formação e supervisão constante, caso contrário, corre-se o risco de os mesmos se tornarem apenas um cuidador, tirando a responsabilidade da escola no que diz respeito às necessidades educacionais do aluno, e, portanto, mudando a função social da escolarização.

No caso desse município, Rio Claro, chama a atenção a fala dos professores das SRMs em relação aos monitores, os quais são vistos como um parceiro melhor do que o professor da classe comum para ensinar os alunos, devido à maior proximidade e possibilidade de interação. Entretanto, o bom entrosamento entre o professor da SRM e o monitor não elimina a necessidade de articular o ensino entre classe comum e SRM.

Em relação à organização do espaço-tempo na SRM e ao conteúdo que é ensinado, o relato das professoras indica que não há regras e, ainda, nesse contexto, o professor especializado tem autonomia para decidir se os alunos vão ser atendidos individualmente ou em grupos, podendo variar o tempo de duração do AEE para o aluno. Possivelmente, variáveis como a quantidade de alunos, tipo de deficiência, nível de comprometimento, tipo de escola e estilo do professor influenciam na organização do atendimento em SRM. Contudo, o fato é que não existem regras sobre a organização do atendimento e nem clareza sobre a relação entre o currículo da classe comum e da SRM.

As professoras de SRM afirmam, como indicam as diretrizes do MEC, que o AEE não é reforço escolar. Porém, quando essas falam sobre o que define o atendimento nas SRMs, referem-

se mais aos recursos diferenciados do que aos objetivos de ensino e sua relação com o currículo da série frequentada pelo aluno. Algumas professoras, por exemplo, afirmam trabalhar com o intuito de alfabetizar, enquanto que outras parecem considerar que esse conteúdo deve ser ensinado na classe comum.

Em relação à questão da formação, todas as professoras das SRMs que atuam no município de Rio Claro tiveram formação, e, à exceção de uma delas, que está cursando Pedagogia, todas as outras concluíram esse curso. Além disso, constata-se que o município tem oferecido oportunidades para seus professores participarem de cursos e formações. Porém, não houve consenso em relação a esse assunto, pois algumas consideram os cursos e formações insuficientes, enquanto que outras acreditam ser a prática o diferencial para atuarem com melhor qualidade.

As professoras com mais tempo de profissão tiveram a oportunidade de cursar uma habilitação em Educação Especial em cursos categoriais, os quais abordavam um único tipo de deficiência e, por isso, elas consideram que essa formação não as tornou aptas para lidar com todo tipo de aluno. Apesar de terem um histórico de muitos cursos baseados em categorias específicas, elas sempre reforçam que precisam de mais e mais formação.

Uma das dificuldades relatadas pelas professoras das SRMs de Rio Claro refere-se à dificuldade de lidar com os diversos tipos de deficiências que são possíveis de serem atendidas nas SRMs, pois elas acham que essa forma de se configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades que eles ainda não possuem. Uma forma encontrada para driblar essa dificuldade foi transferir o aluno com uma determinada deficiência para outro professor que se sintam mais apto/preparado para recebê-lo.

O que se percebe, em relação a esse aspecto, é que as professoras especializadas pouco problematizam a dificuldade, ou, talvez, a impossibilidade que representa a proposta de um único professor atender adequadamente todos os alunos com NEES, independentemente, do tipo de impedimento, da idade e do nível de desenvolvimento dos alunos. Apesar de reconhecerem que, atualmente, elas não têm condições profissionais de responder adequadamente às necessidades de qualquer tipo de aluno, pois se formaram em modalidades de categorias, parecem considerar que essa situação é transitória, decorrente da mudança na política, e sentem que o problema é delas, pela falta de formação e que, com o tempo, isso se resolverá. Entretanto, a adesão à ideia de escola-polo, a prática de encaminhar alunos para os quais elas não se sentem seguras em ensinar,

de certa forma, contradiz esses relatos na medida em que essas ações manifestam a crença de que a clientela da SRM não deve ser tão variada quanto a política recomenda.

Outra dificuldade diz respeito aos espaços disponíveis para as trocas entre as profissionais das SRMs e as professoras do ensino comum, sendo essa uma queixa tanto das professoras de classes comuns quanto de professoras das SRMs. O fato de o profissional da SRM estar na escola no horário oposto ao que o aluno frequenta a sala comum limita as oportunidades de essas profissionais se encontrarem e, além disso, parece não haver espaços oficiais para que essas trocas aconteçam. Além do fato de as professoras nem sempre estarem no mesmo período na escola, devido a proposta do AEE ser no contraturno, existem ainda os casos em que a SRM está em outra escola que não é a mesma na qual a criança frequenta a classe comum.

Isso evidencia que, no dia a dia, o trabalho realizado pelas professoras das SRMs é mais voltado para o atendimento direto ao aluno, ficando a interação com os professores comuns em segundo plano, deixando de propiciar uma transformação curricular e, tampouco, as práticas pedagógicas nas salas comuns e a escola como um todo, como recomenda a filosofia da inclusão escolar.

A necessidade de ruptura da escola, como instituição pensada para poucos e quando aberta ao trabalho educacional com crianças com necessidades educacionais especiais, configurada na dependência de diagnósticos clínicos para a elaboração de trabalhos diversificados, reforça a necessidade de ressignificação dos processos de formação inicial de educadores e investimentos na formação continuada, pois a formação que recebemos, realmente, não nos tem ofertado condições para lidar com as questões que hoje temos nas escolas (VIEIRA, 2008, p. 58).

Em relação aos alunos atendidos nas SRMs, constata-se que o município assume uma população mais abrangente do que a proposta na política do MEC, incluindo, além dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, alunos com “dificuldades de aprendizagem” e “limítrofes”, os quais são, possivelmente, aqueles que, avaliados em instituições especializadas, não são considerados com alunos deficiência, mas apresentam características que os colocam próximos aos critérios de deficiência. O que se percebe é que esse rótulo de limítrofe vem das instituições e com a indicação de encaminhamento para a SRM. Ainda a esse respeito, percebe-se que os profissionais da educação não compreendem bem o significado desse termo.

A respeito do processo de avaliação para a identificação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Rio Claro, percebe-se que existem procedimentos variados, envolvendo, desde a exigência de laudos feitos por profissionais extra-escola para alunos com suspeita de autismo e deficiência intelectual e “limítrofes” (sic), quanto à existência de avaliações exclusivamente pedagógicas, nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Possivelmente, alunos cujas condições envolvam critérios mais objetivos e maior visibilidade, como perda auditiva, visual ou impedimentos motores, já chegam à escola diagnosticados e são, automaticamente, encaminhados para as SRMs.

Em relação à avaliação pedagógica realizada pelos professores nas SRMs, os relatos indicam que há uma variabilidade grande, e que a escolha dos procedimentos e conteúdos da avaliação depende do professor, o que favorece a arbitrariedade e subjetividade no processo de decidir se o aluno tem ou não NEEs.

Quanto à avaliação para o planejamento, constatou-se que a prática de planejamento educacional individualizado está começando a ser instituída, ainda com muitas dúvidas e incertezas. O início da prática do chamado plano de desenvolvimento individualizado (PDI) parece ter sido incentivado nos cursos de especialização, os quais alguns professores cursam a distância, sobre Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, a elaboração do PDI ainda parece uma prática de responsabilidade exclusiva do professor de SRM.

Em relação à avaliação da aprendizagem do aluno, existem referências de que essas são realizadas no decorrer do ano letivo, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, sendo essas avaliações realizadas tanto pelas professoras das SRMs como pelas professoras da classe comum. Na sala de recursos, a prática parece ser variada, a depender da vontade do professor. Na classe comum, os alunos com NEES são avaliados em função do currículo comum, sendo retidos sempre que não atingirem os critérios da série ou quando se julgar que eles se beneficiarão dessa medida.

Quanto à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas avaliações de larga escala realizadas, constatou-se que há um controle rígido sobre o número de provas em cada turma, e se elas não forem utilizadas, devem ser devolvidas, possivelmente, para se evitarem fraudes. Os relatos indicam que, se o aluno faz a prova, seu resultado tem que ser computado, sendo a solução

encontrada pelas escolas para evitar a redução no desempenho geral é aconselhar esses alunos a permanecerem em casa nos dias de aplicação das provas.

Existem referências, também, de que se o aluno participa dessas provas padronizadas, ele não tem direito a adaptações, devendo fazê-las dentro das mesmas condições dos demais alunos. Ainda, enquanto alguns gestores temem que o desempenho de alunos com necessidades educacionais especiais rebaixem o escore de suas escolas, outros fazem questão que esses alunos também participem. Portanto, parece não haver diretrizes de como deve ser a participação desses alunos nessas avaliações em larga escala.

Concluindo, o estudo constatou diversas dificuldades que desafiam o município na organização dos espaços das SRMs, para realizar um trabalho pedagógico que propicie, verdadeiramente, aprendizado para além do estabelecimento de parcerias efetivas com a classe comum.

Concorda-se que ocorreram importantes avanços na política nacional de educação inclusiva, e que a legislação tem caminhado para garantia dos direitos da população-alvo da Educação Especial, tendo seus objetivos causado impacto em sistemas escolares do Brasil.

Entretanto, é preciso destacar que ainda se constata a necessidade de um espaço educativo que dê conta das atuais demandas sociais e escolares. Esse espaço não será preenchido somente com formação dos profissionais atuantes nesse meio, nem mesmo com a implementação de novas políticas que trazem em seu bojo a instalação de uma nova sala (SRMs), pois, se assim fosse, seria utópico acreditar que toda a complexidade que envolve os processos educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pudesse ser minimizada a somente esses dois pontos.

A inclusão escolar requer outras formas de organização da escola, com compartilhamento de responsabilidades por todos os atores envolvidos no processo educativo. Como apontam Braun e Vianna (2011):

[...] percebemos que há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora de sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver (BRAUN; VIANA, 2011, p. 25).

Parecem indispensáveis, também, mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, entre as quais, podem-se citar: mão de obra especializada, financiamento, espaço físico, clareza em relação aos processos de avaliação, estruturas complementares, dentre outros. Sobre esse assunto, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p.40) afirmam serem necessárias, também, mudanças, “entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, nas estratégias de avaliação”. Somente assim, melhorias reais e a inclusão de fato acontecerão.

Todavia, a educação especial não pode ser definida tão somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois assim não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. A previsão de equipamentos e materiais especiais ou adaptados e a organização do atendimento especializado, como apoio à permanência do aluno na classe comum, referem-se à concretização administrativa e pedagógica de uma dada proposta ou política educacional, mas isto não traduz o que é educação especial (PRIETO, 2010, p. 26).

Diante do exposto, percebe-se ser possível que a implementação das SRMs se configure em um desafio para as escolas de ensino comum, implicando em uma ação política que demanda, tanto um processo de acompanhamento/análise, quanto de diálogo com os sujeitos que fazem o ato educativo acontecer nas escolas, ou seja, professores, pedagogos e dirigentes escolares. Além disso, tanto a Educação Especial quanto a educação regular, para conseguirem atender às especificidades de todos os sujeitos, precisarão de tempo para se adequarem e construir políticas públicas e, também, práticas pedagógicas.

A inovação surge sempre da reflexão, da sua experimentação prática e da análise dos seus resultados. É na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças, neste espaço coletivo a que chamamos “sociedade”. Não há soluções finais. Há sim respostas provisórias, sempre em aberto [...] (NÓVOA, 2010, p. 16).

Tomar a política pública de AEE como foco de estudo se configurou em uma forma de contribuir com as ações implementadas que visam enriquecer as possibilidades de ações pedagógicas com alunos que demandam intervenções específicas, principalmente, por adotar a

educação como um direito público e subjetivo, garantido tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se este estudo para produzir conhecimento sobre o que está acontecendo nas escolas e nas salas de recursos multifuncionais. Percebe-se uma vontade política grande do poder público local em garantir a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns municipais. Existe uma oferta razoável de cursos, os professores têm horários estabelecidos para planejarem o ensino, e existem provisões de outros tipos de apoios tais como monitores e escolas-polos. Porém, ainda existem muitas incertezas sobre se as crianças estão ou não tendo uma educação devida.

Do processo de avaliação, passando pela organização do trabalho pedagógico, tudo parece ficar sob a responsabilidade do professor de SRM. Assim, o aluno continua sendo da Educação Especial. A escola pouco muda e a SRM, ao mesmo tempo em que é o lócus onde se circunscreve a escolarização desses alunos, serve para evitar mudanças na escola. Na SRM, o aluno vai aprender, mas o professor tem total autonomia sobre o que e como fazer, além de não precisar prestar contas sobre o desenvolvimento do aluno.

A articulação entre os professores do ensino comum e especial depende apenas da boa vontade de ambos, mas as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contraturno do outro, seja porque eles trabalham em escolas diferentes e, mesmo quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro.

Em relação ao tipo de pesquisa adotado, ressalta-se que os professores de Rio Claro se encontravam regularmente para formações e para horários de trabalho coletivo. Contudo, pareceu que, nesses encontros, o foco estava dirigido para a resolução de problemas práticos cotidianos, e que os professores não tinham ainda tido a oportunidade de refletir e problematizar sobre as muitas dificuldades que enfrentam serem decorrentes das indefinições e inadequações das diretrizes políticas. Ao final, os relatos indicaram que os professores ficaram satisfeitos quando conseguiram contextualizar suas dificuldades em um quadro de referência mais amplo. Ainda, os professores perceberam a importância de, continuamente, refletir e avaliar suas práticas para construir suas próprias políticas, respeitando sempre o que é melhor para os alunos. Os professores afirmaram, ainda, terem gostado de participar da pesquisa, manifestando o desejo de

continuar participando de outras pesquisas, o que pode indicar ser fruto positivo da pesquisa colaborativa.

Finalmente, aponta-se que, como todos os estudos, este também tem seus limites, em função de diversos fatores, quais sejam: a necessidade de delimitação para um município, a impossibilidade de aprofundar alguns temas que requeriam mais aprofundamento e o número restrito de professores. Sugere-se que estudos futuros sejam feitos em outras realidades e que as SRMs sejam descritas por outros atores, como os professores de classes comuns, os próprios alunos, suas famílias, gestores, entre outros.

Ao concluir este estudo, espera-se ter contribuído para iluminar alguns caminhos que ainda precisam ser percorridos para melhorar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais na classe comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **A política nacional de educação inclusiva**: um estudo de escolas da Rede Municipal de Gurinhém/PB. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ALVES, D. O. et. al. (Org). **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Curitiba, 2007.

BAPTISTA, C. R. Rev. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, v.17, p.59-76, mai. / ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext> Acesso em: 10.dez.2011.

BARRETO, M. A. S. C.; NUNES, I. M. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. 1CD-ROM.

BRASIL. Decreto nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. **Senado Federal. Portal Legislação**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListoTextoIntegral.action?id=152966&norma=173756>> Acesso em: 17. ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. p. 11429.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: 17 ago. 2011.

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

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

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos** (Resolução CNS Nº. 196/96). Brasília: CNS, 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. **Lei Direto**. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10845.html>>. Acesso em: 30. nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a educação de surdos. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.215/07, de 26 de setembro de 2007b. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6215.htm>. Acesso em: 25.ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007c.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Acesso em: 20.out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008a. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: 20 ago. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010 a. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 14 fev. 2011.

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

_____. Ministério da Educação. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2011a. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_70.php>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011c. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/745-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>. Acesso em: 24.jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 de dezembro de 1994. Seção 1, p. 20767.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especial, sala de recursos multifuncionais e plano individualizado: desdobramentos de uma fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédia - Ed. da UFRRJ, 2011, p. 23 - 45.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BÜRKLE, T. S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédia - Ed. da UFRRJ, 2011, p. 202 – 217.

CAIADO, K. R. M. Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F.; (Org). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na Rede Municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2009.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R. Sala de recursos no contexto da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2010. 1CD-ROM.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, Nov. 2003, do original em Francês: **Réflexions sur Lê concept de recherche collaborative**. Lês Journeés Du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur Apperntissag ET lê Développement em Éducation, Université du Quebec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M. et. al. (Org). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 59 – 73.

FIORENTINI, D. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M. L. M; CARVALHO, M. V. C. (Org). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: CLAUDIO, R. B. et. al. (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 11- 23.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul. / dez. 2005.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas/SP : Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 203-218.

_____. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. 1CD-ROM

JESUS, D. M. et al. As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no espírito Santo: iniciando o diálogo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR DO ESPÍRITO SANTO, 1, 2008, Vitória. **Anais...** Vitória, 2008. 1CD-ROM

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et. al. (Org). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21 – 31.

LACERDA, C. F. B. L.; LODI, A. C. B.; A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. F. B. L. (Org). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11 – 32.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, P. C; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédia - Ed. da UFRRJ, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010a.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010b.

MIRANDA, T. G. M.; ROCHA, N. S.; SANTOS, P. A. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina. Anais... Londrina, 2009.

MORETI, I. G.; CORRÊA, N. M. A sala de recursos como atendimento educacional especializado para a ‘inclusão’ de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina. Anais... Londrina, 2009.

NÓVOA, A. Em busca da lucidez e da coerência – para um prefácio. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F.; (Org). **A educação inclusive de crianças, adolescentes, jovens e adultos:** avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental.** 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 32-40.

OLIVEIRA, M, A.; LEITE, L.P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Revista Paidéia:** cadernos de psicologia e educação. Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197 - 205, 2011.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência,** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 29. set. 2010.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-9.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 135-144.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 39-57.

_____. Professores especializados em um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 281-294.

_____. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F.; (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 17 - 35.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, vol.12, n.2, p. 187-202, mai. / ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 10.dez.2011.

RIO CLARO. Câmara Municipal. **Decreto nº 2811 de 30 de março de 1983**. Rio Claro, São Paulo, 30 mar. de 1983.

_____. Câmara Municipal. **Decreto nº 2951 de 16 de fevereiro de 1984**. Rio Claro, São Paulo, 16 de fev. 1984.

_____. Câmara Municipal. **Decreto nº 3323 de 28 de fevereiro de 1986**. Rio Claro, São Paulo, 28 de fev. 1985.

_____. Câmara Municipal. **Lei orgânica do município de Rio Claro**. Rio Claro, 2005. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/virtual/arquivos/frame/frame.htm?serial=15&from_tabela=&from_serial=0&seccao=Site>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 009, de 20 de agosto de 2009**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas. Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/virtual/arquivos/frame/frame.htm?serial=2000017&from_tabela=&from_serial=0&seccao=Site>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 001, de 07 de janeiro de 2010**. Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/virtual/arquivos/frame/frame.htm?serial=2000080&from_tabela=&from_serial=0&seccao=Site>. Acesso em: 02 jun. 2011.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. C. T. Espaços, Tempos e Professores das Salas de Recursos e das Salas Comuns: expressões de cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e Ensino Médio**: perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3 Ed., São Paulo: Cortez, 2004.

TEZZARI, M. L. Sala de Integração e Recursos (SIR) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

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

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ANEXOS

ANEXO A



OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO

Prezada Professor (a) / Coordenador (a)

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 nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Podemos começar?

ANOTAR O CARGO DO ENTREVISTADO: - _____

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Nosso primeiro tema será sobre a história da educação especial no município.

- 1) Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.
- 2) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de alunos, se são sem fins lucrativos, etc.)

- 3) E nas escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)?
- 4) Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do município?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar um pouco dos processos de formação de educadores (programas do governo federal, estadual ou do município) que aconteceram no município nos últimos 5 anos.*

5. 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.)

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar agora sobre os documentos oficiais que norteiam e/ou nortearam as ações municipais nesta área.*

- 7) Nesses últimos cinco anos, 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?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar agora sobre a questão do processo de avaliação para a identificação dos estudantes com suspeita de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.*

- 9) Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- 10) Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo:
- a) deficiência intelectual,
 - b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)
 - c) deficiência auditiva ou surdez
 - d) deficiências múltiplas
 - e) altas habilidades/superdotação,
 - f) 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) altas habilidades/superdotação,
 - f) 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?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Vamos agora falar sobre os serviços de apoio do município.

- 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 requisitados?
- 19) Qual o motivo desses serviços serem os mais requisitados?

- 20) No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agora vamos falar um pouco da história desses serviços de apoio.

- 21) Quando estes serviços de apoio foram criados no município e por qual motivo?
- 22) Qual é o mais antigo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional ou outros?
- 23) Qual a história do processo de cada implementação?
- 24) Para qual tipo de aluno cada serviço foi criado: deficiência (física, auditiva, intelectual, visual, múltiplas) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outros?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agora vamos conversar sobre estes serviços nos dias atuais. Vamos focalizar nos serviços de apoio que desenvolvem a sua atuação na perspectiva da sala de recursos/sala de recursos multifuncional

- 25) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos multifuncional?
- 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?
- 39) Quais benefícios vocês identificam no serviço de apoio ofertado em salas de recursos?
- 40) Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agradecemos a sua participação e o seu envolvimento nos esclarecimentos das questões realizadas.

- 41) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

ANEXO B


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 - SCLUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br
<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº.482/2010

CAAE: 4160.0.000.135-10

Título do projeto: As Salas de Recursos Multifuncionais em Questão: construindo uma sistemática de avaliação com os professores

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.05 - Educação

Pesquisador Responsável: JOSLANE BELTRAME MILANESI

Orientador: ENICELA GONCALVES MENDES

Processo número: 23112.003737/2010-12

Grupo: III

Parecer

 As pendências apontadas no Parecer nº. 389/2010 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 pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprova (Res. CNS Item III.3.c), 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, 6 de dezembro de 2010.


 Prof. Dr. Daniel Vidrúncolo
 Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@ufscar.br
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP - Brasil

São Carlos, 25 de maio 2011.

A Secretária Municipal de Educação de Rio Claro

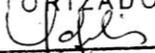
Heloisa Maria Cunha do Carmo,

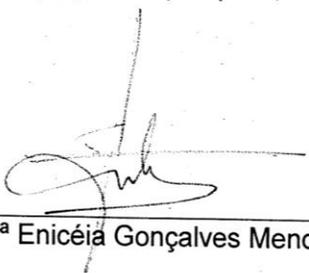
Vimos por meio deste solicitar que a pesquisa intitulada "As Salas de Recursos Multifuncionais em Questão: construindo um sistemática de avaliação com os professores", a ser realizada pela mestrande Josiane Beltrame Milanesi, sob orientação da Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes seja realizada com profissionais do Sistema Municipal de Educação da cidade de Rio Claro/SP.

A referida pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e está prevista para ocorrer no 1º e 2º semestres de 2011.

Segue junto a esta solicitação o projeto da pesquisa, com maior detalhamento de suas etapas e objetivos.

AUTORIZADO


Valéria Ap. V. Velis
Dept. Pedagógico RG: 21.400.828
27.05.11


Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes



Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos segue os contatos da pesquisadora:
Tel: (16) 8138-7120 / (16) 3415-2802
E-mail: josiane_milanesi@yahoo.com.br

ANEXO D



**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS
COMUNS**

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para gestores)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS**, sob responsabilidade da Profa Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (coordenadora do projeto nacional) e da Mestranda Josiane Beltrame Milanesi (coordenadora do projeto local) O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é gestor(a) ou responsável pela educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a a história e a estruturação atual dos serviços de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profª Dra. Enicéia Golçalves Mendes

Mestranda Josiane Beltrame Milanesi

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

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Dra. Enicéia Golçalves Mendes
 Pesquisadora responsável pelo projeto nacional
 Departamento de Psicologia – UFSCar
 Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP
 – Brasil
 Telefone: (16) 3351-8858
 E-mail: egmendes@power.ufscar.br

Mestranda Josiane Beltrame Milanesi
 Pesquisadora responsável pelo projeto local
 Departamento/ Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos
 Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP
 – Brasil
 Telefone: (16) 3351-8858 / (16) 8138-7120
 E-mail: josiane_milanesi@yahoo.com.br

ANEXO E



Prefeitura Municipal de Rio Claro
 Estado de São Paulo
 Secretaria Municipal da Educação
 Atendimento Educacional Especializado
EM

Ficha informativa e Anamnese

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Cartão SUS: _____

EM _____

Etapa/Ano/Termo: _____ Período: _____

Professor: _____

Endereço completo com telefones: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Número de filhos e escolaridade (verificar se algum estuda na mesma escola): _____

Outras pessoas que moram com a criança (grau de parentesco): _____

Informações da criança

Gestação: _____

Idade da mãe _____

Gravidez planejada _____ Fez pré-natal _____

Ficou doente _____

Tomou medicamentos _____ Quais _____

Ingeriu álcool, cigarro ou drogas _____

Pais. O casal tem grau de parentesco _____

O pai esteve presente durante a gestação _____

Parto:

Normal () Uso de fórceps () Cesárea ()

Bebê prematuro _____ Quantos meses _____

Algum episódio importante pós-nascimento _____

Necessitou de UTI neonatal _____

Peso _____ Medida _____ Chorou: () sim () não

Vacinação _____

Obs: _____

Desenvolvimento neuropsicomotor:

Motricidade:

Na idade esperada

Rolou: _____ Engatinhou: _____ Sentou: _____ Andou (idade): _____

Atualmente: corre, pula, se desloca com destreza: _____

Linguagem:

Idade das primeiras palavras: _____

Comunicava vontade através de gestos: _____

Atualmente: se expressa oralmente _____

Apresenta problemas de fala: _____

Aspectos emocionais:

Tranquilo: _____ Agitado: _____ Nervoso: _____

Chorão: _____ Calado: _____ Falante: _____

Alegre: _____ Tímido: _____ Agressivo: _____

Obs.: _____

AVD: grau de dependência para banho, alimentação, higiene pessoal, vestuário...

Saúde da criança:

Problemas de saúde: _____

Medicamentos: _____

Atendimentos com médicos: _____

Atendimentos com especialistas (fono, fisio, to, psico): _____

Há restrições alimentares e cuidados específicos durante a alimentação: _____

A criança já apresentou:

- traumatismo enxaqueca dificuldades do sono icterícia
 perda de consciência infecções sérias refluxo anoxia
 convulsões hepatite alergia, qual _____
 outros (especificar) _____
-
-

Possui diagnóstico médico de: CID _____

- deficiência intelectual deficiência múltipla deficiência física
 deficiência visual deficiência auditiva superdotação
 TGD baixa visão TDAH
 epilepsia nenhum Síndrome _____

Tem conhecimento de pessoas com algum diagnóstico na família _____, qual _____, grau de parentesco _____.

Obs: _____

Acessibilidade e ajudas técnicas:

A criança faz uso de (especifique na observação):

- cadeira de rodas andador muletas prótese
 órtese óculos lupa aparelho auditivo
 sonda, qual _____ bolsa, qual _____

Alguma restrição ou adaptação _____

O ambiente domiciliar é adaptado _____

O ambiente escolar é adaptado _____

Obs: _____

Contexto social:

Como a família encara a situação _____

O relacionamento da criança com a família é _____, na escola _____ e com os colegas _____

A criança participa de passeios e festas com a família _____, e na escola _____

Quais são os brinquedos e brincadeiras favoritas _____ onde e com quem costuma brincar _____

Contexto escolar:

O que acha do desempenho escolar da criança _____

O que considera prioridade no ensino _____

Ajuda seu filho nas tarefas _____, sente dificuldade _____, qual _____

Participa da reunião de pais _____ mantém contato com o professor _____

A criança gosta de vir para a escola _____, porque _____

Expectativas acerca da sala de recursos _____

Rotina da criança:

Horário escolar da criança _____

Com quem vai e volta da escola _____

O que costuma fazer quando não está na escola _____

Agenda semanal do aluno (terapias, projeto, horário escolar, lazer...)

	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Manhã							
Tarde							
Noite							

Telefone para contato com nome completo: _____

Telefone de recado com nome completo: _____

Contato e procedimento em caso de emergência: _____

Rio Claro ___/___/____.

Preenchido por: _____

Assinatura do responsável

ANEXO F



Prefeitura Municipal de Rio Claro
 Estado de São Paulo
 Secretaria Municipal da Educação
 Atendimento Educacional Especializado
EM

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO:	
DATA DE NASCIMENTO:	
RA:	CARTÃO SUS:
ENDEREÇO:	BAIRRO:
TELEFONE:	CIDADE:

2- DADOS FAMILIARES:

NOME DO PAI:	
NOME DA MÃE:	
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:	
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:	
ESTADO CIVIL: DIVORCIADO ()	
PADASTRO:	
MADASTRA:	
NÚMERO DE IRMÃOS:	QUANTOS ESTUDAM NA UE:
MORA COM:	

3- INFORMAÇÃO ESCOLAR:

Nome da escola:
Endereço e telefone da escola:

Ano de escolaridade atual (classe regular):
 Idade com que entrou na escola pela primeira vez:
 Quais escolas frequentou:
 História escolar (comum) e antecedentes relevantes (lembrar sobre motivos de mudanças de escolas):
 História escolar (especial) e antecedentes relevantes (lembrar encaminhamentos anteriores):

Motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado (dificuldades apresentadas pelo aluno; posição da família e professores):

4 - AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO:

ÂMBITOS	Ações necessárias:	Ações já existentes:	Ações que precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis
ESCOLA (acessibilidade, comunicação, mobiliário, alimentação, transporte, recursos pedagógicos alta e baixa tecnologia, recursos humanos)				
SALA DE AULA (mobiliário, nº de alunos, recursos e metodologia, comunicação, ergonomia – espaço físico)				
MONITOR (tempo, alimentação, higiene, mobiliário, função)				
FAMÍLIA (Kit higiene, comunicação, garantia de frequência, mobiliário, medicação, termo de compromisso para				

atendimentos da saúde)				
SAÚDE (presença na escola, orientações em HTPC, avaliações, medicação, próteses/órteses, posicionamento, mobiliário, alimentação, orientação, documentação/laudos)				

5 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Tipo de AEE	<input type="checkbox"/> sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> professor de Libras <input type="checkbox"/> monitor <input type="checkbox"/> tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> domiciliar <input type="checkbox"/> hospitalar <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Frequência semanal	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na sala de recursos multifuncional <input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outra? Qual?
Tempo de atendimento	<input type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input type="checkbox"/> durante todas as aulas, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) <input type="checkbox"/> outro? Qual?

Composição do atendimento	<input type="checkbox"/> atendimento individual <input type="checkbox"/> atendimento grupal <input type="checkbox"/> atendimento na própria sala de aula com todos os alunos
Outros profissionais envolvidos	<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Fisioterapia <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Educador Físico <input type="checkbox"/> Assistência Social <input type="checkbox"/> Área médica. Qual a especialidade? _____ <input type="checkbox"/> Outro? Qual? _____
Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE	<input type="checkbox"/> orientação ao professor de sala de aula. <input type="checkbox"/> orientação ao professor de educação física. <input type="checkbox"/> orientação aos colegas de turma. <input type="checkbox"/> orientação ao diretor da escola. <input type="checkbox"/> orientação ao professor coordenador. <input type="checkbox"/> orientação à família do aluno. <input type="checkbox"/> orientação aos funcionários da escola. <input type="checkbox"/> outras orientações. Quais?

6 - SALA DE AULA REGULAR (o que se espera para a criança/jovem/adulto):

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE AULA REGULAR (de acordo com a Reorientação para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)	Apontar as áreas e o que será desenvolvido com o aluno, em cada uma delas: Educação Infantil – Etapa I: Movimento, Artes, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Educação Infantil – Etapa II: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano; 4º e 5º ano): Linguagem, Noções Lógico-matemáticas, Ciências Sociais, Ciências Naturais. Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries): Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física. EJA – 1º segmento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Natureza e Sociedade.
--	--

	EJA – 2º segmento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física.
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área:
ATIVIDADES DIFERENCIADAS (Identificar se é adequação ou currículo funcional)	Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno: <input type="checkbox"/> comunicação alternativa <input type="checkbox"/> informática acessível <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Braille <input type="checkbox"/> adequação de material. Qual (descrição)? _____ <input type="checkbox"/> outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno:
AVALIAÇÃO DO PERÍODO	No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais foram os objetivos alcançados. Registrar de que forma as ações propostas em conjunto com o AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno.
ENCAMINHAMENTOS/APONTAMENTOS)	
DATA:	
NOME DO PROFESSOR REGULAR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR REGULAR:	
NOME DO PROFESSOR COORDENADOR:	
ASSINATURA DO PROFESSOR COORDENADOR:	
NOME DO GESTOR:	
ASSINATURA DO GESTOR:	
NOME DA PROFESSORA DO AEE:	
ASSINATURA DA PROFESSORA DO AEE:	

ANEXO G

Solicitação de avaliação/encaminhamento para Sala de Recursos Multifuncionais

Aluno: _____

Data de Nasc.: _____ Etapa/Ano/Termo (período): _____

EM: _____ Prof.: _____

Queixa: Observações/descrição do professor e professor coordenador

Habilidades do aluno	Dificuldades do aluno

Data: __/__/11 _____

Professor(a)

Professor coordenador**Obs:** anexar produção escrita com marcas de leitura e desenho da figura humana

ANEXO H

AUTORIZAÇÃO

Autorizo meu filho _____ com:

- Deficiência Múltipla Cegueira Baixa visão
 Surdez severa/profunda Surdez leve/moderada Surdocegueira
 Deficiência Física (PC) Deficiência Física (cadeirante)
 Deficiência Física (outros) Deficiência Intelectual
 Síndrome de Down Autismo clássico Síndrome de Asperger
 Síndrome de Rett Transtorno desintegrativo (psicose)
 Altas Habilidades/superdotação
 Outro: _____

ser matriculado no Atendimento Educacional Especializado realizado em Sala de Recursos Multifuncional e na Prodesp.

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/2011.

Preenchido por: _____

ANEXO I



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado
EM

Termo de compromisso

Aluno: _____
 Data de Nasc.: _____
 Etapa/Ano/Termo (período): _____
 EM: _____

Prof.: _____

Informações sobre o aluno

Dias e horários de atendimento	Prioridades

Eu, _____ responsável
 pelo aluno _____,
 matriculado na EM _____, comprometo-
 me com o atendimento educacional especializado nos dias e horários combinados
 na Sala de Recursos da EM _____, sob
 a responsabilidade da professora especialista
 _____.

Rio Claro, _____

 Assinatura do responsável

Data: __/__/11 _____
 Professora especialista Responsável pelo aluno

ANEXO J



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
Atendimento Educacional Especializado
EM

Aluno: _____
 Data de Nasc.: _____
 Etapa/Ano/Termo (período): _____
 EM: _____
 Prof.: _____

Informações sobre o aluno

Dias e horários de atendimento	Prioridades

Data: __/__/11 _____
 Professora especialista

_____ Responsável pelo aluno

Termo de desistência

Eu, _____ responsável pelo aluno _____, matriculado na EM _____, desisto do atendimento educacional especializado oferecido na Sala de Recursos da EM _____, sob a responsabilidade da professora especialista _____, em virtude _____

Rio Claro, _____

_____ Assinatura do responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFISSIONAIS DAS SRMs

I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Possui faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

Qual sua faixa de salário?

1 a 3 salários mínimos 4 a 7 salários mínimos

8 a 11 salários mínimos Outros valores: _____

E-mail: _____

Tels: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

ENSINO MÉDIO		
Curso: Magistério () Ensino Médio regular ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
SUPERIOR		
Curso: (Presencial ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:

(À distância ()		
Outro curso () Qual: Presencial () À distância ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
PÓS-GRADUAÇÃO		
<i>Lato Sensu</i> () (especialização) Curso: Presencial () À distância ()	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
<i>Strictu Sensu</i> () (mestrado e doutorado) Curso: Presencial () À distância ()	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
CURSOS EXTRAS		
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição:	
	Pública: () Privada: () Presencial () À distância ()	Ano de conclusão
Curso:	Instituição:	

Tipo de curso: Carga horária:	Pública: () Privada: () Presencial () À distância ()	Ano de conclusão
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição: Pública: () Privada: () Presencial () À distância ()	Ano de conclusão
Curso: Tipo de curso: Carga horária:	Instituição: Pública: () Privada: () Presencial () À distância ()	Ano de conclusão

III. ATIVIDADES

a) Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

b) Cargo ocupado: _____

c) Carga horária: _____

d) Tempo de atuação nesse cargo: _____

e) Tempo de atuação na rede deste município: _____

f) Tempo de atuação na educação: _____

Deste ponto em diante responda de acordo com os dados relativos a sua participação nesta pesquisa.

g) Com qual ano escolar/turma trabalha:

() Educação Infantil

() 1º ao 5º ano

() 6º ao 9º ano

() Outros _____

h) Quantos alunos você atende ao todo: _____

i) 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?

j) Quais são as deficiências dos alunos atendidos? Há laudo? (se a resposta for positiva, nos informe por quem e de que forma este laudo foi feito).

l) Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?

m) Descreva as principais atividades desenvolvidas neste serviço de apoio?

n) Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

o) Quais benefícios você identifica no serviço de apoio ofertado em salas de recursos?

p) Há dificuldade em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?

q) Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?

r) Por haver SRM na escola, foi feita alguma mudança em relação a estrutura física e pedagógica? (adequação arquitetônica; equipamentos; capacitação; formação; aperfeiçoamento; flexibilização curricular; contratação de profissionais;) Existe alguma outra coisa que precisa ser feito em sua opinião?

s) Quais são os tipos de apoio oferecido para o professor de educação especial que atua no atendimento educacional especializado?

t) Como é sua relação com a professora da sala de aula comum em relação ao planejamento? (caso ache necessário informar outras trocas, pode informar também)

u) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse questionário (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados):

APÊNDICE B



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES COMUNS

I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Possui faixa etária correspondente a:

 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

E-mail: _____

Tels: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

ENSINO MÉDIO		
Curso: Magistério () Ensino Médio regular ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
SUPERIOR		
Curso: (Presencial () (À distância ()	Instituição:	
	Pública () Privada ()	Ano de conclusão:
Outro curso () Qual:	Instituição:	

Presencial () À distância ()	Pública ()	Ano de conclusão:
	Privada ()	
PÓS-GRADUAÇÃO		
<i>Lato Sensu</i> () (especialização) Curso:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Presencial () À distância ()		
<i>Strictu Sensu</i> () (mestrado e doutorado) Curso:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Presencial () À distância ()		
CURSOS EXTRAS		
Curso:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Tipo de curso:	Presencial () À distância ()	
Carga horária:		
Curso:	Instituição:	
	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Tipo de curso:	Presencial () À distância ()	
Carga horária:		

Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	
Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	

III. ATIVIDADES

a) Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

b) Cargo ocupado: _____

c) Carga horária: _____

d) Tempo de atuação nesse cargo: _____

e) Tempo de atuação na rede deste município: _____

f) Tempo de atuação na educação: _____

Deste ponto em diante responda de acordo com os dados relativos a sua participação nesta pesquisa.

g) Com qual ano escolar/turma trabalha:

() Educação Infantil

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

() Outros _____

h) Quantos alunos tem ao todo nesta turma: _____

i) Possuem alunos com algum tipo de deficiência? Saberá informar qual? Há laudo? (se a resposta for positiva, nos informe por quem e de que forma este laudo foi feito).

j) Com a chegada dos alunos com deficiência foi feita alguma mudança em relação a estrutura física e pedagógica da escola? (adequação arquitetônica; equipamentos; capacitação; formação; aperfeiçoamento; flexibilização curricular; contratação de profissionais;) Existe alguma outra coisa que precisa ser feito em sua opinião?

l) O que é feito com os alunos deficientes nos dias das avaliações em larga escala (Provinha Brasil e Prova Brasil)?

m) Como é sua relação com a professora da SRM em relação ao planejamento? (caso ache necessário informar outras trocas, pode informar também)

n) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse questionário (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados):

APÊNDICE C



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao(a) Professor(a) _____,

Eu, Josiane Beltrame Milanesi, estudante no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido para participar da pesquisa intitulada “As Salas de Recursos Multifuncionais em Questão: construindo uma sistemática de avaliação com os professores” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do sistema municipal de ensino de Rio Claro/SP (cidade onde o estudo será realizado) e por sua escola possuir sala de recursos multifuncionais (SRMs). Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a Instituição de ensino em que trabalha ou mesmo com a UFSCar.

Este trabalho busca analisar a legislação educacional nacional, estadual e municipal e contextualizar o cenário político, administrativo da implementação das SRMs; identificar e analisar como vem sendo na prática a implementação das SRMs; e avaliar junto aos atores envolvidos como as SRMs tem sido percebidas pelos profissionais implicados neste tipo de serviço de apoio.

Sua participação nesta pesquisa consistirá integrar uma equipe de professores de SRMs e professores da sala de aula comum onde juntos iremos elaborar/construir um instrumento de avaliação (entrevista semi-estruturada) sobre a implementação, dificuldades e concepções sobre a SRMs. Solicito sua autorização para gravação em vídeo dos encontros para coleta de dados para facilitar a transcrição dos dados obtidos.

Este trabalho poderá contribuir com melhorias nas prática pedagógica dos sujeitos participantes e com o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. A pesquisa proposta, trará novos conhecimentos a literatura, particularmente no que tange aos efeitos da implementação das SRMs nas escolas públicas regulares.

O procedimento não causará dano algum à integridade do participante ou da Instituição e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Ao participar desta pesquisa os momentos para elaboração da entrevista podem gerar possíveis desconfortos, estes relacionados à sua exposição ao olhar crítico do pesquisador, no entanto você poderá se beneficiar deste estudo, na medida em que terá oportunidade de expressar algumas de suas necessidades, enquanto profissional que trabalha na perspectiva da inclusão. Para minimizar esses desconfortos, permitiremos que pausas sejam realizadas quando o participante desejar. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial. Informo que se eventualmente houver menção a nomes, estes serão substituídos por nomes fictícios na transcrição impossibilitando a identificação da pessoa.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa em relação ao tema da pesquisa ou qualquer outra questão relacionada a mesma, serão respondidas pela pesquisadora. Vala esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer , eles serão ressarcidos pela pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Mestranda Josiane Beltrame Milanesi

RG: 1.817.249 - ES

Rua Rui Barbosa, 988B

Vila Monteiro – São Carlos – SP

Telefone: 016 – 8138-7120

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes

RG: 95445601-6

Telefone: 016 – 3351-9358

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “As Salas de Recursos Multifuncionais em Questão: construindo uma sistemática de avaliação com os professores”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de agosto a novembro de 2011. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Rio Claro, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável

APÊNDICE D

PERGUNTAS DISPARADORAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

- 1 - Como podem os professores ser ajudados a organizar as suas salas de aula de modo a assegurar a aprendizagem a todos os seus alunos?
- 2 - Como podem as escolas serem reestruturadas de forma a apoiarem os professores neste esforço?
- 3 - Que políticas públicas precisam ser instituídas para garantir o direito à educação de qualidade para todos?
- 4 - Que política pública de formação de educadores é necessária para que esse sistema garanta a educação de qualidade social para todos?
- 5 - Que formação temos?
- 6 - Que formação precisamos?
- 7 - Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial?

APÊNDICE E

ROTEIRO COM PERGUNTAS DISPARADORAS SOBRE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PARTE A: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

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 - Como é realizada 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? Quais profissionais? Quais são as definições e critérios adotados para identificá-los? Eles são vinculados diretamente a essa secretaria de educação? Qual é a relação desse profissional com o professor da educação especial?

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 na identificação da especificidade do serviço de apoio para as diferentes deficiências?

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 avaliação desse aluno para que ele receba atendimento educacional especializado (quando for o caso)?

PARTE B: AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO

9 - Considerando que há evidências de que a maioria dos alunos com NEEs têm baixo rendimento, que impacto tem os resultados das avaliações deles sobre o desempenho de suas escolas nas avaliações municipais e nacionais? A presença de alunos com NEEs que não estão aprendendo está influenciando negativamente na avaliação da escola?

10 - Como é monitorado o rendimento acadêmico dos alunos com NEEs? Eles participam das medidas oficiais padronizadas? Suas notas são computadas na média nacional? Se não são, o que é feito com os alunos com NEEs nos dias dessas avaliações? (avaliações em larga escala)

APÊNDICE F

ROTEIRO COM PERGUNTAS DISPARADORAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

PERGUNTAS PARA O PROFESSOR DE SRM

1. De modo geral qual é a função da escolarização para alunos com NEEs? O que a escola pode oferecer a eles?
2. E qual é a função do AEE oferecido em SRMs?
3. 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 frequenta?
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
 - Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum?
 - O AEE sem pré é ofertado em SRMs no contraturno?
 - Em que medida o AEE ofertado em SRMs no contraturno atende as necessidades diferenciadas dos estudantes com NEEs?
9. Como é organizado o trabalho do professor na SRM?
- especificar se o atendimento é individualizado, em grupo ou misto,
 - se há algum tipo de atuação fora de sala com os professores da classe comum
 - descrever se há algum tipo de trabalho sistemático ou esporádico com as famílias
 - descrever se há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno
10. Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
11. Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?
12. 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?
13. Como avaliar a qualidade do serviço do AEE ofertado em SRMs?
14. Há alguma outro aspecto sobre o atendimento nas SRMs que você gostaria de destacar?

PERGUNTAS PARA O PROFESSOR DE SALA COMUM

1. Na sua perspectiva de professor do ensino comum qual é a função da escolarização para alunos com NEEs? O que a escola pode oferecer a eles?
2. Qual é a função do professor de classe comum com alunos com NEEs?
3. 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. Quais devem ser os objetivos de ensino na classe comum 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 v. desenvolve na sala comum 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 na classe comum e na SRM que o aluno frequenta?
 7. Como os professores de classe comum planejam o ensino dos alunos com NEES?
 8. Como é organizado o tempo nas classes comuns para alunos com NEES em comparação com os colegas?
 - Os alunos com NEES permanecem toda a jornada dentro da classe comum?
 - Ele frequenta a classe comum todos os dias da semana?
 - O tempo que os alunos com NEES tem para realizar uma atividade é igual aos dos colegas?
 - Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum?
 9. Como é organizado o trabalho do professor na classe comum quando há alunos com NEES inseridos em sua classe
 - Descrever como é o ensino deles, se igual ou se é diferente dos colegas;
 - O professor da classe comum recebe algum suporte de outros profissionais? Em caso positivo, de quem e para que?
 - Descrever se ou não há algum contato com as famílias dos alunos com NEES.
 10. Como a professora da classe comum lida com classes heterogêneas (alunos com diferenças individuais no processo de aprendizagem)
 11. Que limites e possibilidades oferecem as classes comuns para alunos com NEES? Todos os tipos de alunos com NEES podem se beneficiar do ensino na classe comum?
 12. Frequentar a classe comum e a SRM é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEES?
 13. Como avaliar a qualidade do ensino ofertado aos alunos com NEES na classe comum?
 14. Há algum outro aspecto sobre o atendimento dos alunos com NEES na classe comum que você gostaria de destacar?