

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MÁRCIA NASCIMENTO RODRIGUES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE MARABÁ-
PA**

**MARABÁ - PA
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MÁRCIA NASCIMENTO RODRIGUES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE MARABÁ-
PA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade
Federal do Pará Campus de Marabá,
sob a orientação da Profa. Ma. Lucélia
Cardoso Cavalcante Rabelo.

**MARABÁ - PA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)

Rodrigues, Márcia Nascimento.

Atendimento educacional especializado e as concepções dos professores das salas de recursos multifuncionais de Marabá-PA. / Márcia Nascimento Rodrigues ; orientador, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. – 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, 2013.

1. Educação especial – Marabá, (PA). 2. Professores – formação – Marabá, (PA). 3. Educação inclusiva – Marabá, (PA). 4. Recursos multifuncionais – Marabá, (PA). I. Título.

CDD - 22 ed.: 371.9098115



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACED



ATA DE DEFESA DE TCC

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e treze, às 10:30h, na sala 09, no Campus Universitário de Marabá, realizou-se a defesa de TCC de **MÁRCIA NASCIMENTO RODRIGUES** matrícula: _____, intitulado "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DAS SALAS RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE MARABÁ-PA", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, foi considerado aprovado na disciplina TCC.

Observações _____ da Banca
Examinadora: Realizar uma revisão geral da ABNT e
atualizar a bibliografia. Incluir a descrição de
salas de recursos multifuncionais tipo I e II

Para constar, Pedro Angelo Secretário da FACED redigiu a presente ata que vai assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá (PA), 12 de Abril de 2013.

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Profª. Msc. Lucélia C. C. Rabelo (Presidente);

Silvana de Sousa Lourinho
Profª. Msc. Silvana de Sousa Lourinho (membro);

Mirian Rosa Pereira
Profª. Esp. Mirian Rosa Pereira (membro);

DEDICATÓRIA

Dedico a toda a minha família, minha mãe Maria,
Ao meu esposo Delmiro,
companheiro de todos os momentos,
e Dháfany e Daniellen, minhas amadas filhas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado forças para vencer os obstáculos encontrados nesta difícil caminhada.

Ao meu esposo Delmiro, sempre compreensivo e dedicado.

As minhas filhas Dháfany e Daniellen, obrigada pela paciência e compreensão.

À minha avó (in-memorian) e minha mãe, que sempre enfatizaram a importância dos estudos.

As minhas irmãs Luíza e Priscila, pelo incentivo e carinho.

Em especial à professora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, pelos incentivos, e pelo intenso aprendizado no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas queridas amigas Ilzete Monteiro e Sulamita Melo, pela amizade, apoio, força e carinho.

As professoras das Salas de Recursos multifuncionais, e a SEMED na contribuição e na realização desse trabalho.

A todos que de alguma forma ou outra contribuíram e se fizeram presente neste estudo.

“Somos, sem duvidas, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos que ter esperança do verbo esperançar, porque há outros que tem esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera: eu espero que dê certo, espero que funcione, espero que resolva... Esperançar é ir atrás, é juntar, é não desistir” (PAULO FREIRE).

RESUMO

A presente pesquisa apresenta análises sobre as concepções das professoras especialistas sobre o atendimento educacional especializado desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Marabá. Este estudo está vinculado a um Projeto de pesquisa maior intitulado “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” em parceria UFPA e UFSCar que tem como foco a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas na área de Educação Especial na realidade brasileira. O estudo foi realizado de abril a dezembro de 2012 e se propôs a responder a questão central: Como o professor da SRMs compreende o atendimento educacional especializado no sistema público municipal de ensino de Marabá-PA? Com o objetivo descrever o que pensam as professoras das SRMs sobre o atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, analisando a partir das falas dos professores como o atendimento educacional especializado é compreendido e desenvolvido nas SRMs. A metodologia adotada foi à pesquisa qualitativa no tipo específico de pesquisa colaborativa, apresentando uma descrição de concepções e significados das participantes obtidos por meio de uma pesquisa na qual ao mesmo tempo em que se coletava dados, oportunizavam-se espaços de formação continuada aos professores vinculada a um projeto de extensão intitulado: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/UFPA/PROEX/PIBEX. Utilizou-se a técnica de grupo focal para promoção de debates sobre o tema entre as participantes. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: uma ficha de caracterização de perfil das professoras; um roteiro de entrevista e um roteiro de grupo focal. Os resultados desta pesquisa mostraram que as professoras participantes têm uma compreensão de que o atendimento educacional especializado é fundamental para apoiar a escolarização dos alunos com deficiências, e por isso acreditam que a organização e desenvolvimento desse serviço requerem condições materiais e humanas para funcionar efetivamente e assim atender as demandas dos alunos. Destacaram que para superar os desafios, é necessário ter formação continuada específica, ter mais tempo para planejamentos e revista à quantidade de alunos por sala de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Professor especializado, Sala de recursos multifuncionais.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Número de estudantes frequentando ao AEE – Rede Municipal.....	57
QUADRO 2- Caracterização das Professoras da educação Especial – AEE.....	64
QUADRO 3 - Caracterização das Professoras da educação Especial- AEE.....	65

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAP-Centro de Apoio Pedagógico.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

GEP/NEEs – Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial.

IBC - Instituto Benjamim Constant.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NEEs- Necessidades Educacionais Especiais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SAPES- Salas de Apoio Pedagógico Específicos.

SEDUC - Secretaria Estadual Executiva de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SRM – Sala de Recurso Multifuncional.

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais.

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	14
1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
1.1 O atendimento às pessoas com deficiências ao longo da história.....	26
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	34
2.1 Fundamentos da proposta de oferta do AEE	34
2.2 A Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE.....	37
2.3 Formação de Professores para a Educação Inclusiva.....	40
2.3.1 Compreendendo o trabalho pedagógico no AEE.....	46
3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARÁ	50
3.1 A política de Educação Inclusiva em Marabá e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.....	53
3.1.1 A Formação do professor especialista para atuar no atendimento educacional especializado.....	58
4. METODOLOGIA	61
4.1 Questões Éticas da Pesquisa.....	64
4.2 Descrições dos participantes	64
4.3 Perfil das Professoras do ensino do AEE.....	67
4.4 local da pesquisa.....	70
4.5 Instrumentos de coleta de dados	70
4.6 Materiais e equipamentos.....	70
4.7 Procedimentos da pesquisa.....	70
4.7.1 Etapas da pesquisa.....	71
4.7.2 Etapa 1 – Procedimentos éticos	71
4.7.3 Etapa 2 – Levantamento inicial sobre a Educação Especial no município de Marabá e a oferta do AEE.....	72
4.7.4. Etapa 3 – Sistematização das concepções dos professores especialistas sobre o AEE.....	72
4.8. Procedimentos de análise dos dados.....	72

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	73
5.1. O significado do AEE no apoio a inclusão escolar.....	73
5.2. Organização e funcionamento do AEE na concepção dos professores da sala de recursos multifuncionais.....	78
5.3. Os desafios na oferta do AEE e a Política da Educação Inclusiva.....	83
6. CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	94

APRESENTAÇÃO

O interesse em realizar esse estudo na área da Educação Especial surgiu na minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, no contato com os conteúdos tratados na disciplina, Fundamentos da educação Especial, e levaram-me a pensar as problemáticas da área, como por exemplo, o descaso na formação de professores a falta de recursos necessários à complementação educacional do aluno com deficiência entre outros aspectos, especialmente sobre o processo de exclusão das pessoas com deficiência e os desafios que os professores enfrentam na escolarização desses alunos. Quando participei de atividades no Núcleo de Educação Especial (NEES) do Campus Universitário de Marabá/UFPA, foi possível realizar estudos específicos, produções textuais na área da Educação Especial e estudos bibliográficos, e tive a oportunidade de aprofundar minhas análises sobre o tema e aprimorar a minha formação como educadora.

Assim com a participação em eventos da área de Educação Especial que ocorriam no Município, como a Jornada de Educação Especial que era promovida pelo o NEES que ocorria anualmente, possibilitou-me conhecer o modo como a Educação Especial se estruturava no município e o universo das pessoas com deficiência e a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência e a formação de professores no sistema regular de ensino.

Desse modo, com o atual contexto da política de educação inclusiva, interessei-me especificamente em pesquisar as concepções dos professores especialistas sobre o atendimento educacional especializado, interesse este na pesquisa surgiu em discussões nos grupos de pesquisas de Educação Especial sobre a inclusão de alunos com deficiência, a partir de questionamentos sobre a função da Educação Especial nessa nova perspectiva.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de se alcançar uma sociedade que proporcionasse uma educação inclusiva, em que todos têm direito e acesso a uma educação de qualidade, foi realizada em 1990, em Jontien na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), tendo como resultado desta Conferência a Declaração Mundial de Educação para Todos, que se constituía como forma de garantir educação para todas as pessoas independentemente da sua raça, classe, gênero ou necessidade educacional especial. Afirmando que: Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

A Declaração (BRASIL, 1990) reitera o direito de Educação para Todos e veio favorecer as políticas educacionais de muitos países, em que se discutia basicamente a necessidade de propor programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos, com destaques para os países mais pobres, já que este documento no artigo 10 afirma;

As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica [...] (UNESCO, 1998, p. 3).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), outro importante documento na propagação da educação inclusiva, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (BRASIL, 1994) promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO e realizada na cidade de Salamanca, definiu como princípio a Educação Inclusiva para todos, em que alunos devem ser respeitados em suas diferenças:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

Bueno (1999) pondera que a Declaração de Salamanca se constitui um avanço, já que todos os governos devem atribuir prioridade política e financeira para o aprimoramento do seu sistema educacional, no sentido de se tornarem capazes de proporcionar a inclusão escolar de todas as crianças na escola sem levar em conta as suas dificuldades ou diferenças individuais.

Um dos princípios que orientam a Declaração (BRASIL, 1994), “é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 3).

E as orientações para essas ações se dariam nos países menos desenvolvidos que possuam poucas escolas especiais ou que de forma nenhuma não as possuam, e que se empenhassem e direcionassem esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados que atendessem todas as pessoas e principalmente, a capacitação de professores e estabelecimentos de recursos e equipamentos adequados (BRASIL, 1994),

Nos países pobres a estatística do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação (MENDES, 2006, p. 388).

Dando prosseguimento a esse processo das discussões sobre inclusão escolar que repercutia mundialmente, o paradigma da inclusão escolar surgiu no Brasil como uma nova alternativa ao atendimento segregado as pessoas com deficiência, a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), apoiada por muitos países e pelo Brasil, aponta-se a inclusão escolar como um avanço, pois implicaria uma reestruturação do sistema comum de ensino, para Ferreira (2006, p. 91): “A década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizada pelo o discurso de Educação para Todos [...]”.

O discurso de defesa de políticas educacionais voltadas para temática da educação inclusiva de sujeitos com necessidades educativas especiais, na análise de Pietro (2005, p.3):

[...] a partir de meados da década de 90, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da

legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmica.

A Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 (BRASIL, 1994), estabeleceu como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema de ensino para inserção dos alunos com deficiência no ensino comum, para Mendes (2010, p.24) “[...] a ideia de incorporar crianças com necessidades educacionais na escola não é nova, pois estava presente no movimento pela a integração escolar e é mantida na perspectiva da educação inclusiva”. Sendo assim a inclusão de alunos com deficiência, é um assunto bastante debatido em todas as esferas, educacional e social. Para Prieto (2005, p.4):

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação e locus do atendimento desse aluno.

As diretrizes da Educação Especial (BRASIL, 1994), portanto é herança da concepção integracionista, no qual o modelo condicionava o acesso nas classes comuns do ensino regular àqueles alunos considerados aptos ou adaptados às condições e ritmo de aprendizagem da turma. “[...] o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem” Pietro (2005, p. 7).

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), marco que rege a educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado evidenciando os direitos sociais. Trazendo nesse documento, a educação dos alunos da Educação Especial, sendo idealizada como um dos direito fundamentais para ao acesso pleno do desenvolvimento da pessoa com deficiência, instituindo como dever do Estado a promoção da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” bem como “a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 206 e 208).

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) que desafios foram lançados às escolas e aos professores – trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência no ensino regular, a LDBEN elege a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar ficando-lhe reservado todo um capítulo na Lei, e confere ao atendimento educacional

especializado ser ofertado ao aluno público alvo da Educação Especial, no contexto educacional brasileiro estabelecendo as diretrizes e bases da educação,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...] (BRASIL, 1996, p.1).

Compõe-se de um conjunto de recursos e serviços educacionais para apoiar todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento e transcorrendo por toda a Educação Básica. Com a aprovação dessa lei, se concretizou a proposta da Educação Inclusiva, sendo que os alunos com deficiência devem participar em condições de igualdade de oportunidade no processo educativo das escolas do ensino comum.

No entanto a realidade desse processo educativo inclusivo é bem diferente do que se é recomendado na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema, sobre as Diretrizes Nacionais em questão,

De acordo com as mais recentes normatizações para a educação especial (Res.2/01), a opção brasileira é por manter os serviços especializados em caráter extraordinário e transitório. Há que se ter cuidado para que, assim como proposta, a educação inclusiva não se configure apenas em retomada de antigas propostas não realizadas na sua totalidade (PIETRO, 2005, p. 09).

Com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que aponta em suas diretrizes, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade que está presente em todos os níveis, etapas e modalidades, com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), oferecendo os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Sendo que nesse mesmo documento também delinea que para a efetivação da inclusão escolar:

[...] os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Nesse documento oficial (BRASIL, 2008) a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, deverá promover "o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Para tanto, os sistemas de ensino deve assegurar o direito de todo aluno público alvo da Educação Especial de frequentar a escola comum, no sentido de atender da Educação Inclusiva.

Algumas mudanças organizacionais, na escola são requeridas principalmente no que se refere ao trabalho do professor, já que a educação de alunos com deficiências¹, não se destina mais somente aos professores da Educação Especial, mas sim a todos os que compõem as instituições de ensino.

Conforme a legislação, os professores devem saber lidar com as diferenças e diversidade dos alunos inseridos na rede regular de ensino, mas para que isso ocorra é necessário garantir condições ao professor. Pesquisadores da temática da área da Educação Especial reafirmam a obrigatoriedade da melhoria da formação de professores como condição fundamental para a inclusão de alunos com deficiência. "A partir de algumas análises sobre a produção na área de Educação Especial, Michels (2004) observou que a inclusão de alunos considerados com deficiência pode ser tratada como um problema restrito das competências dos professores" (MICHELS, 2011. P. 222).

Devem-se considerar as relações sociais existentes nesses ambientes de aprendizagem, ou seja, a organização do trabalho pedagógico com os alunos público alvo da Educação Especial com a oferta do AEE e no ensino comum e muitos estudos estão sendo realizados sobre esse processo de inclusão escolar, por exemplo, Mendes (2006), Pietro (2003, 2005) e Kassar (2006 e 2011), entre outros. Contudo, pretendeu-se com esta pesquisa focar na concepção do professor especialista sobre o AEE, e assim identificar o olhar desse professor sobre seu cotidiano escolar, sua prática a maneira como planeja seu trabalho que é desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais.

¹ Neste estudo, utilizarei a expressão alunos com deficiência, seguindo o que a Legislação atualmente usa, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considera como público alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não usando mais o termo "necessidades educacionais especiais".

A escolha desse estudo decorreu da necessidade de conhecer e oportunizar aos docentes uma reflexão sobre o atendimento educacional especializado (AEE), seu funcionamento e compreender a real importância no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência. Partindo da questão problema que guiou a pesquisa: estudo “Quais concepções que os professores têm sobre o atendimento educacional especializado e seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Marabá”.

Dessa forma, a relevância deste estudo buscou conhecimentos das concepções dos professores, no processo de inclusão escolar, na organização e tendo como tarefa desenvolver o atendimento educacional especializado para os alunos público alvo da Educação Especial.

A pretensão desta pesquisa foi o de identificar e analisar que concepções, os professores têm sobre o atendimento educacional especializado e seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas municipais de Marabá. Inserindo-se na agenda de pesquisas do Observatório Nacional de Educação Especial² Coordenado pela a Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, cujo objetivo central era de trabalhar colaborativamente e oportunizar aos professores participarem como co-produtores da investigação.

Partindo do pressuposto que são as concepções dos professores que orientam a sua prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais – SRMs, compreender como concebem o AEE, revelam indicadores de como essa sua prática se configura na realidade e como está contribuindo ou não com a inclusão escolar.

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2012, dentro de uma abordagem qualitativa no modo específico de pesquisa colaborativa tal como proposto no projeto (Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede Nacional sobre as

² O termo “Observatório” tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identificam as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos (ONEESP, 2010, p. 27).

salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns ONEESP). E assim, utilizando-se essa modalidade de pesquisa e integrando-se ao conjunto de estudo do ONEESP, o processo de coleta de dados se desenvolveu dentro das ações do projeto de extensão Formação de Recursos Humanos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/PROEX/PIBEX/UFPA, coordenado pela pesquisadora mestre e doutoranda em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, também orientadora deste trabalho.

Essa articulação de um projeto de extensão de formação de professores do AEE e atividades de pesquisa com a participação de discentes de graduação na coleta de dados propiciou as condições para construção deste trabalho, o qual se serviu de um banco de dados coletados através de entrevistas, fichas para a sistematização de perfis dos professores, e uso da técnica de grupo focal.

O recorte dado a este estudo utilizou os dados obtidos em um dos eixos de grupos focais da pesquisa do ONEESP em Marabá intitulado “Organização do ensino nas SRMs e Classes Comuns” que teve a participação de 20 professores do AEE dos 34 que aceitaram participar da pesquisa maior.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, o primeiro capítulo aborda a trajetória da Educação Especial e a política de Educação Inclusiva, destacando alguns acontecimentos ao longo da história até os dias atuais sobre o atendimento às pessoas com deficiências abrangendo aspectos da formação profissional do professor da Educação Especial e os fundamentos da proposta de oferta do AEE; a política de implantação das salas de recursos multifuncionais; sobre o professor especialista e o trabalho pedagógico no AEE.

No segundo capítulo, realizou-se uma abordagem a respeito da política de educação inclusiva no estado do Pará, a política de educação inclusiva em Marabá e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

O terceiro capítulo traz as concepções metodológicas para fundamentar o estudo, a apresentação dos dados, descrição do local da pesquisa e dos participantes os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e finalizando, os procedimentos para análises de dados.

No quarto, foram apresentados resultados e discussões, destacando as análises das entrevistas obtidas com o grupo focal com as professoras do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

No quinto capítulo, finaliza-se com as considerações finais que apontam as principais reflexões, conclusões e indicações para novas pesquisas.

CAPÍTULO 1

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É imprescindível recorrer à história para entender como tem sido a trajetória da Educação Especial, especificamente no atendimento aos alunos com deficiências. Para isso, vamos utilizar as contribuições teóricas dos autores que estudam a trajetória histórica da Educação Especial: Jannuzzi (2004), Mendes (2006, 2010), Mazzotta (2005), Ferreira (2006), Pietro (2003, 2005) e Kassir (2006, 2011) e descrições do desenvolvimento desse processo desde os ambientes segregados até a inclusão no espaço educacional.

Mazzotta (2005) constata que praticamente até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, sem base científica para o desenvolvimento de noções reais do que era a deficiência, não sendo, portanto, possível compreender e avaliar o conceito de diferenças individuais. O autor menciona ainda, que a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuía muito para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas, ignoradas.

Em decorrência disso, em sua análise, Mazzotta (2005) “o consenso social pessimista que acreditava ser a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” da pessoa com deficiência como algo imutável, levava à omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais dessa população”. Essa era a visão da deficiência e não se esperava mudanças diante deste contexto, o isolamento e o desprezo a essa população era considerados atitudes normais nesse período.

A educação das pessoas deficientes, que até então vivam segregadas ou até mesmo isoladas do convívio social, são descritas, nas produções de Mendes, (2006), que destaca que o século XVI, como o período em que médicos pedagogos, desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar na possibilidade de educar esse grupo de pessoas até então, considerados ineducáveis. No momento inicial, naquele momento a educação era encarada de outra forma, com cuidados ofertados

a sujeitos doentes, sendo assim meramente assistencialista e institucionalizado, que se dava em asilos e manicômios.

Mendes (2006, p. 387), descreve que a segregação foi uma fase “justificada pela a crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’”.

A autora, afirma ainda que a partir do século XIX, com a institucionalização da escolaridade obrigatória e com as inúmeras precariedades que a escola apresentava para dar conta das especificidades de todos os alunos, surgiram as classes especiais nas escolas regulares e os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência estes estudantes considerados fracassados no estudo eram encaminhados para as classes especiais, separados dos outros alunos.

Apesar da existência das classes especiais, as quantidades de classes não eram suficientes para a escolarização dos alunos, “Apesar de a escolarização obrigatória brasileira ser de apenas quatro anos, referente ao antigo curso primário, até a década de 1960, sua cobertura era pequena, reduzida a uma pequena parcela da população” (KASSAR, 2011, p. 67).

O aluno com deficiência precisaria ser integrado ao sistema de ensino de acordo com as suas competências e no decorrer do processo educativo conforme fossem evidenciados progressos em sua aprendizagem ou até mesmo no comportamento, o educando poderia progredir para um nível mais próximo da educação regular.

Mendes (2006, p. 387) caracteriza a educação especial, “Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

Esse contexto estruturou a base moral para a proposta de integração escolar, no qual não se admitiam qualquer prática de exclusão aos alunos com deficiência estabelecendo a defesa de uma estrutura educacional que garantisse a igualdade e qualidade para atender o que era proposto nos documentos oficiais e normativos, ou seja, os avanços que implicaram ao acesso aos alunos com deficiência se deve a movimentos sociais pelos direitos humanos que sensibilizava a sociedade dos prejuízos da segregação, pesquisa científica que comprovaram que a ambientes de ensino especial exclusivos, traziam prejuízos a todos,

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças (MENDES, 2006, p 388).

Essas mudanças deram a estrutura organização educacional o surgimento da filosofia da normalização, que tinha como princípio básico a proposta de proporcionar às pessoas com necessidades especiais, as mesmas condições e oportunidades sociais e educacionais, sendo esse princípio defendido por muitos estudiosos na época, apesar de existir adesões para a participação dos deficientes na sociedade essas pessoas continuava sendo atendidas de forma assistencial.

Kassar (2011) caracteriza a educação brasileira (BRASIL, 1975), afirmando que o direcionamento de ações do governo para com as pessoas com deficiência (Educação Especial) se estabeleceu na maioria por ações e conjuntos de instituições privadas de caráter assistencial, que, portanto não pertencia a rede pública de ensino.

Dessa forma, foi proposto por alguns estudiosos, fundamentados em experiências e estudos de outros países, uma mudança num nível maior de integração escolar baseada nas potencialidades e no progresso do aluno, mas continuavam a manutenção dos serviços de instituições especializadas,

[...] as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial) (FERREIRA, 2006, p.87).

Nesta ocasião as reformas educacionais, trouxe como ideia principal a integração escolar sendo que as instituições deixariam de ser locais de confinamento e passariam a ter a função de preparar o aluno com deficiência para o

convívio em sociedade, preparando-os para o trabalho e desenvolvendo suas habilidades e competências.

As práticas pedagógicas foram conduzidas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, fundamentadas num programa educativo singular, de acordo com as características do aluno, desenvolvido necessariamente pelo professor da Educação Especial.

Os alunos com deficiência não necessitavam apenas do acesso ao sistema regular de ensino, mas que estes permanecessem nele. O modelo integração escolar deveria focalizar em modificações da escola, não em detrimento das mudanças de seus alunos, sendo o que se busca seria mudanças nas estruturas de um ambiente educacional que atendesse às demandas de uma população heterogênea. Assim a escola se adaptaria ao aluno e não o aluno à escola.

Nessa perspectiva, surge nos anos de 1990, o movimento mundial de inclusão educacional e se manifesta a partir de documentos e convenções internacionais e posteriormente nacionais, afirmando o direito de igualdade e condições de acessibilidade e permanência no âmbito escolar. Para Ferreira (2006, p. 91), “A década de 90 trouxe um novo conjunto amplo conjunto de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizada pelo o discurso de Educação Para Todos”.

A implantação da política de educação inclusiva no Brasil, se inicia nesse período e a partir da pressão dos movimentos em defesa dos direitos à educação de pessoas com necessidades especiais.

Pietro (2005, p. 8) caracteriza a Educação Inclusiva “como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino”. Dessa forma é necessária a construção de uma sociedade com princípios democráticos que rompam com velhos e novos paradigmas do tradicionalismo na educação, da segregação a exclusão, se efetivando a verdadeira Educação para Todos.

Para enfocar o atendimento Educacional Especializado nos dias atuais, é necessário retornar como foi o processo do atendimento educacional dos alunos com deficiência ao longo da história.

1.1. O atendimento às pessoas com deficiências ao longo da história

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos “deficientes”, refletindo mudanças expressivas na atitude dos grupos sociais em termos educacionais se concretizaram na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá, e, somente mais tarde, para outros países, inclusive para o Brasil, nas investigações dos autores citados o desenvolvimento da história da Educação Especial no Brasil inicia-se no século XIX, com experiências inspiradas na Europa e Estados Unidos, trazidas por estudiosos brasileiros, e inicialmente eram voltadas para o atendimento das pessoas surdas e cegas.

Inspirados em experiência concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTA, 2005, p.27).

As primeiras iniciativas de atendimento educacional especial no Brasil se deram com a criação duas instituições, como descreve Mazzota (2005), em 1854 D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado com a contribuição em grande parte a um cego brasileiro que estudava no instituto dos jovens cegos em Paris, o Instituto passou mais tarde a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Jannuzzi (2004) constata que o Instituto dos Meninos Cegos possuía regime de internato e era destinado ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de moral religiosa de musica ofícios, e trabalhos manuais.

Em 1857 por D. Pedro II também foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro hoje INES - Instituto Nacional de Educação para Surdos, em 1957, cem anos após a sua criação, esta escola passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Mazzotta, 2005). Estes institutos ofereciam, na época de sua criação, ensino literário, com disciplinas científicas, além de se ocupar com a formação para o trabalho. A partir da criação

desses institutos do IBC e INES, ascendeu expectativas e discursões na educação de alunos com necessidade educacionais.

No período Imperial em 1874, iniciou-se o tratamento de doentes mentais em Hospitais psiquiátricos, sendo que os surdos e os cegos eram retirados do convívio social pelo os institutos sem necessitar de isolamento. Mazzota (2005) o atendimento médico-pedagógico às pessoas com deficiência foi se disseminando pelo país, e em 1874, na Bahia, foi criado o Hospital Estadual de Salvador Atualmente, denominado Hospital Juliano Moreira, iniciando assistência às pessoas com deficiência intelectual, sem precisar se este estabelecimento oferecia serviços de assistência médica ou atendimento médico-pedagógico.

No início do século XX, trabalhos científicos e técnicos foram publicados, destacando em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, foi apresentada a monografia de Carlos Eiras tratando “Da educação e tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”.

Mendes (2010) traz descrições detalhadas à década de 1920, entre os adeptos da Escola Nova que empreenderam reformas estaduais, encontrava-se Francisco Campos de Minas Gerais, que trouxe professores e psicólogos europeus para ministrarem cursos aos professores brasileiros, entre os estrangeiros estava a Psicóloga Russa Helena Antipoff, que influenciou o cenário da educação no Brasil, tendo como início do trabalho a proposta da organização do ensino baseada em classes homogêneas, tendo também a responsabilidade na criação de classes e escolas especiais, e em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que a partir 1945 se expandiria no País.

Mazzotta (2005) certifica que até 1950, o poder público mantinha quarenta estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal e os demais estaduais, oferecendo algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Tendo, ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular que atendiam alunos com outras deficiências, sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares que atendiam os alunos que possuíam outros tipos de deficiência.

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, a partir de então a criação da APE- Rio foi seguida da fundação de varias APAEs pelo o país, em 1961 foi criada de São Paulo, instalando em 1964 o Centro Ocupacional Helena Antipoff, a primeira unidade

assistencial da APAE com o objetivo de proporcionar habilitação profissional a adolescentes com deficiência intelectual do sexo feminino (MAZZOTTA, 2005).

No período 1957 a 1993 nas iniciativas oficiais de âmbito Nacional, o atendimento aos excepcionais foi assunto bastante debatido a nível nacional assumindo pelo o governo com a criação de campanhas especialmente voltadas ao atendimento para este fim (MAZZOTA, 2005).

Campanha nacional de Educação dos Surdos Brasileiro (CESB), EM 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010, p.99).

Esclarecendo um pouco mais sobre a CADEME, Mazzotta (2005) descreve que a esta campanha tinha como finalidade promover em todo o território nacional a educação treinamento reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Nas investigações de Mendes (2010) no período de 1950 a 1959, houve um grande desenvolvimento no número de estabelecimentos de ensino especial para alunos com necessidades especiais.

Com a promulgação em 1961 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61 que conforme Kassar (2006) tratava a Educação Especial em dois artigos no art. 88 oferecia o atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular já no art.89 o apoio financeiro as instituições particulares era garantido aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com isso o que se percebe é o descompromisso do poder publico ao ingresso dos alunos na rede regular de ensino contribuindo para o aumento de alunos nas classes especiais, o desenvolvimento das escolas e classes especiais que ocorriam nessa época evidenciava uma inadequação e, por conseguinte um fracasso frente às necessidades dos alunos com deficiência, sendo que as classes especiais eram tidas como lugares que excluía das escolas comuns alunos que estavam fracassados nos estudos.

Pode-se constatar que houve um desenvolvimento de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, tirando do governo a obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Assim o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação publica que forçou uma mobilização

comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro (MENDES, 2010, p.99).

A segunda LDBEN - Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) define o atendimento educacional especializado como “tratamento especial” destinado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados Mendes (2010). Como podemos confirmar apenas no Artigo 9º desta Lei faz referência aos deficientes, termo que era utilizado nesse período a educação da pessoa com deficiência:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Na análise Mazzota (2005), o I Plano Nacional para a Educação Especial que surgiu em 1962, resultado dos três planos federais de normas para a distribuição de recursos do ensino primário, médio e superior, não caracterizava com diretrizes para a educação e que foi revisto em 1965, que foram destinados recursos para excepcionais que posteriormente foi criado em o Plano Setorial de Educação e Cultura que inclui a Educação Especial com prioridade educacional no país.

A criação em 1973, do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), órgão vinculado ao MEC (Ministério de Educação e Cultura), de responsabilidade financeira e técnica, que visava a organizar os inúmeros serviços da sociedade oferecidos ao sujeito deficiente, segundo Jannuzzi (2004) não tinha como principal objetivo a educação regular (JANNUZZI, 2004). E sim a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas.

As Campanhas Nacionais como, por exemplo, de Educação de Cegos e Reabilitação de Deficientes Mentais, foram extintas com a criação do CENESP este órgão então assumiu os acervos financeiro e patrimonial daquelas Campanhas. O CENESP Sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno aprovado pela Portaria nº 550 assinada pelo o então Ministro Ney Braga em 29 de outubro de 1975 (MAZZOTA, 2005).

Nas décadas de 1960 e 1970, os movimentos pelos os direitos humanos se destacavam a respeito do atendimento as pessoas deficientes, esses movimentos alertavam a sociedade que a forma isolada que o deficiente era tratado estava sendo prejudicial à sociedade. Com isso mediante a essas reivindicação veio a proposta de integração escolar, que segundo Mendes (2006, p. 288);

Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito alienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Na afirmação de Januzzi (2004) a década de 1970 foi considerada um dos marcos da educação do deficiente pela a ocorrência de acontecimentos que colocaram esta educação em evidencia a partir da defesa da normalização e da integração que através das reformas educacionais das pessoas com deficiências que ganharam visibilidade no cenário da educação no Brasil. Assim as mudanças sociais foram se manifestando em diversos contextos e setores.

Mendes (2010) ressalta que a década de 70 é fixada como a institucionalização da Educação Especial, para os historiadores de modo geral, devido ao aumento no numero de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e das politicas publicas em relação ao atendimento as pessoas com deficiência. Dessa maneira esses estudiosos acreditavam nas potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, baseados em uma educação integradora sendo que as escolas poderiam inserir os alunos com deficiência no ensino regular.

Como aponta Ferreira (2006) a partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de Educação Especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração.

A integração das pessoas com deficiência era pautada em regras a serem seguidas, já que o aluno com deficiência era submetido a se adaptar ao modelo de integração na escola regular para melhor conviver em sociedade, como confirma Mendes:

[...] o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papeis na sociedade (MENDES, 2006, p. 391).

Na década de 1980 ocorreu um número considerável de congressos internacionais com o objetivo de fazer com que os países se mobilizassem a reestruturar suas políticas em defesa da inclusão dos deficientes na sociedade. No ano de 1981, foi promulgado pela Organização das Nações Unidas - ONU um marco para os deficientes em todo o mundo como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como tema “participação Plena e Igualdade”. Mendes (2010) descreve que em 1981, ocorreu o I encontro Nacional de entidades de pessoas Deficientes consolidando assim varias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiência tendo como objetivo garantir a participação dessas pessoas com condições de igualdade perante toda a sociedade. Seguido pela a Década das Pessoas com Deficiência (1983 -1992), reforçando a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis a todos.

Neste mesmo período ocorreu a fundação de entidades fundamentais para a reivindicação e conquista de direitos das pessoas com deficiência, tais como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), A Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). (JANNUZZI, 2004, p. 182).

A participação das pessoas com deficiência em movimentos sociais ocorreu de forma significativa na década de 80 na mobilização em busca dos seus direitos, especialmente na questão do seu próprio atendimento.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), se constituiu um marco normativo da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado como direitos sociais. Nessa Lei, a educação de pessoas com deficiência foi idealizada como direito fundamental para a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 208, inciso III garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

É de fundamental importância ressaltar a determinação pela a Constituição de 1988, para o atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular, ainda que seja preferencialmente e não obrigatório.

Ferreira (2006) traz a discussão três referências que marcam e sintetiza o artigo 208 da Constituição de 1998 (BRASIL, 1998): a primeira referência ao atendimento especializado, dando entender que o aluno da Educação Especial é exclusivo do serviço da Educação Especial assim gerando a falta de compromisso com a educação em geral;

A segunda referência ao uso do termo “portadores de deficiência” que define os alunos que iram compor os serviços da educação e o conceito de necessidades especiais tirando o foco para as deficiências do educando. E por fim o termo “preferencialmente” na rede regular de ensino, ficando a dúvida a quem resolver a questão, se a rede regular de ensino é a mesma da classe comum.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), para Mendes (2010) traçou linhas mestras na busca da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar, e melhorar a qualidade do ensino. A partir dessa Lei ocorre o surgimento de resoluções, portarias e leis que tratam das políticas da integração/inclusão, com igualdade e garantia de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Como prevê o Artigo nº 227, § 1º-II:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1998).

A participação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino foi intensificado na década de 70 e 80, especialmente devido a lutas e movimentos para o acesso e qualidade da educação desses alunos, resultando, portanto, influenciando no surgimento no Brasil da proposta de Educação Inclusiva, inspirados na defesa de que todos têm direito a educação.

Esse percurso histórico é a base para compreendermos como a Educação Especial se constitui além de uma área de conhecimento, com a oferta de um serviço educacional diferenciado para atender necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos e com superdotação.

São os fundamentos basilares da política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, e revelar como a Educação Especial foi conceituada e atualmente é pensada como o atendimento educacional especializado.

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 Fundamentos da proposta de oferta do AEE

Na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) o artigo 208 no inciso II prevê “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fundamentada na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais no sistema regular de ensino.

No artigo 4º da LDBEN (BRASIL, 1996), fica determinado que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”, entre outras coisas, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4, inciso III).

A referida lei menciona o atendimento especializado, somente no artigo 59 inciso III quando aborda a respeito da formação adequada dos professores que atuaram com alunos com deficiência.

A Lei nº 10.172 de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), com duração de dez anos, tendo abrangência nos níveis de modalidade de ensino e educação e nos setores sociais e públicos administrativos, esse plano estabeleceu objetivos e metas para os alunos com deficiência destacando que o grande desafio é a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

Com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é reiterado a obrigatoriedade da matrícula a todos os alunos, declarando no seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.29).

Essas Diretrizes manifestam o compromisso nacional na promoção de uma educação de qualidade para todos os educandos da Educação Especial.

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), vem regulamentar as novas diretrizes de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que concebe o Atendimento Educacional Especializado, como “o conjunto de atividades,

recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A pauta desse Decreto encontra-se também no Decreto atual de nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) Art. 3º, os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

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

O AEE - atendimento educacional especializado a alunos com deficiência nas escolas das redes pública de ensino implica na viabilização do acesso a educação de qualidade com igualdade de direitos e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), afirma esse atendimento educacional especializado, tem a função complementar e/ou suplementar e sem caráter substitutivo à formação dos alunos:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. “[...] Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva centra-se na necessidade de transformar as concepções de ensino e aprendizagem, não se definindo, apenas, como proposta para a educação das pessoas com deficiência, repensando a prática educativa e na organização escolar respeitando as especificidades do aluno com deficiência. “houve, por meio desse documento, a indicação de que o atendimento especializado não deveria substituir,

mas complementar ou suplementar, o ensino em classes comuns” (BATISTA, 2011, p. 04).

O AEE deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas regulares, com outras metas, objetivos e procedimentos educacionais sendo que suas ações são deliberadas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender, o público-alvo do AEE, consta na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no artigo 4º, que assim dispõe:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Conforme este documento cabe destacar que o trabalho da Educação Especial será de forma articulada com o ensino comum visando o atendimento das necessidades educacionais especiais do alunado acima referido.

O atendimento educacional especializado é garantido com a proposta para esse ensino especial, denominado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), em seu Art. 2º, parágrafo 1º como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

No parágrafo 2º do art.2º, determina AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo da Educação Especial, a escola tem a obrigação de construir uma proposta pedagógica que valorize as diferenças e orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento, que é estabelecido na nas diretrizes gerais para a Educação Especial para a Educação Básica Resolução nº 04 CNE/CEB 2010, artigo 29 parágrafo 1º:

[...] Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Com o propósito de apoiar os sistemas de ensino de forma complementar e suplementar na oferta do AEE ao processo de escolarização, o MEC elaborou um programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais/MEC/SEESP, O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010), tendo como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 09).

Dessa forma encontram-se nas SRMs amplas condições para que se efetue com eficiência o AEE e que proporcione boas condições de acessibilidade e equipamentos para tornar a vida escolar dos alunos com deficiência mais produtiva.

2.2. A Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE

Num contexto atual de implantação da política de educação inclusiva em que propõe um modo de constituir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em virtude dessas necessidades, conforme a Nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 do (BRASIL, 2010) a educação inclusiva se fundamenta em:

[...] princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).

O Atendimento Educacional Especializado-AEE, tem-se constituído como serviço essencial na área da Educação Especial na composição de uma política educacional de inclusão escolar dentro dessa modalidade de atendimento as

qual se materializa nas chamadas salas de recursos multifuncionais- SRMs, onde deve atuar o professor especializado.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) Artigo 5º esclarece como deve ser organizado esse serviço “O AEE realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” e o MEC, e por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) O Programa tem como finalidade a disponibilização dessas salas e visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE:

O programa que prevê a implantação destas salas é destinado às escolas municipais e às da rede pública estadual e tem como critério contemplar escolas em que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular e devidamente inseridos no Censo Escolar, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais do tipo I, II:

A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;

A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; (BRASIL, 2010).

A sala de recursos Multifuncionais- SRMs corresponde ao espaço físico, dentro das unidades de ensino, onde ocorrerá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é conceituada pelo Decreto nº 7.611/2011(BRASIL, 2011) Parágrafo 3º, como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A orientação para organização das salas de recursos multifuncionais advém da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com deficiência, realiza-se em classes comuns do ensino regular, reconhecendo que cada aluno aprende e se desenvolve de maneira particular e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar a escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar.

O atendimento educacional especializado em Sala de Recursos multifuncionais deverá ser realizado de forma individualizada ou em grupo e o tempo

de trabalho coletivo não deverá exceder o tempo do trabalho individual, sendo que os atendimentos realizados em grupo deverão ser organizados de acordo com a faixa etária ou de acordo com as necessidades pedagógicas.

A Sala de Recursos multifuncionais consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de maneira diversificada, oferecido pela escola Regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

Pode-se observar a consolidação de um serviço de AEE, estimulada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais- SRMs, de acordo com dados apresentados pelo Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 2011), em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam Salas de Recursos Multifuncionais em atividade, abrangendo 83% dos municípios brasileiros.

A indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como o lócus por excelência do Atendimento Educacional Especializado, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, instituiu a composição das Salas de Recursos Multifuncionais, apresentando um histórico de composições do período de 2005 a 2012, a composição dessas salas foi alterada ao longo desses anos, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Segue abaixo, os quites de atualização das salas de recursos multifuncionais, em 2012/2013, constituídos pelos seguintes itens:

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2- Notebooks
1- Impressora multifuncional
1- Material dourado
1 - Alfabeto móvel e sílabas
1- Caixa tátil
1- Dominó tátil
1- Memória Tátil

1- Alfabeto Braille
1- Caixinha de números
2- Bolas com guizo
1 - Bola de futebol com guizo
1 - Lupa eletrônica
1- Scanner com voz
1- Máquina de escrever em Braille
1- Mouse estático de esfera
1- Teclado expandido com colméia

Os alunos que são atendidos nas SRMs são aqueles que apresentam alguma necessidade educacional temporária ou permanente e os sistemas de ensino se encarregaram de efetuar a matrícula desses alunos com deficiência que serão atendidos nas SRMs.

O trabalho pedagógico especializado na SRMs deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais do aluno e o professor para atuar SRMs deverá ter especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação Especial ou Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial e atuar de forma colaborativa com o professor do ensino comum, definindo estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso dos alunos com deficiência.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço da escola regular provido de materiais didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva, onde trabalham profissionais com formação específica para o atendimento dos alunos com dificuldades educacionais especiais em razão de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, cognitiva, verbal), de transtornos globais de desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação.

2.3. Formação de Professores para a Educação Inclusiva

A Formação de professores para a Educação Especial esteve entre os focos principais para o sucesso da inclusão escolar e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), recomenda que os que todos os governos e organizações envolvidos na Conferência Mundial de Educação Especial (BRASIL, 1990), assumam como prioridade o compromisso e “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço

como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p.2).

O documento também aponta para uma ampla diversidade do alunado, salientando que o desafio do sistema de ensino é ajustarem-se as necessidades apresentadas dos educando.

Seguindo os princípios da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, assegura aos alunos com deficiência, serviços de apoio especializados e pedagógicos, no qual abrange o trabalho do professor de Educação Especial, sendo reiterada pela Resolução CNE/CEB nº2 de 2001 (BRASIL, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, previsto no ART.8º “I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p.2).

Michels (2006) analisa a Resolução (BRASIL, 2001), e afirma que este documento reforça a divisão dentro das escolas:

A resolução do CNE n. 02/2001 também determina as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolver com eles atividades ou ações pedagógicas em sala de aula. Aos professores especializados compete identificar esses alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar com eles em sala de aula (MICHELS, 2006, p. 416-417).

Percebe-se, nesse processo das reformas educacionais com base nas legislações (BRASIL, 1996; 2001), as nítidas alterações de níveis e tipos de formação de professores para a Educação Especial e para a educação regular, essa proposta de formação de professores para a Educação Especial fortalece a questão de permanência e naturalização da ambiguidade quanto ao nível de formação.

Reforça Pietro (2005, p. 145), “Ao que parece é que temos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e os que não têm essa formação”.

Desse modo esses dois tipos de formação se torna diferenciada, colaborando para exclusão de alunos com deficiência, dando a alguns profissionais um saber exclusivo, que se pode destinar a instituições privativas, fora do contexto

social. Para Mendes (2010, p. 45), “Desse modo há uma tendência de se manter os dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria do professor especializado e do professor para o ensino comum”.

Ao analisar essas Leis (BRASIL, 1996; 2001), Mendes (2010, p.42), chama a atenção:

Assim, o atual contexto do Sistema educacional com as tentativas de reforma, especificamente quanto às diretrizes para a formação de professores e as demandas decorrentes da perspectiva de adoção de diretrizes para a inclusão escolar, tem imposto uma série de desafios para a pesquisa educacional na área de formação de professores.

Coloca-se, assim, toda a complexidade e o desafio para a implementação das leis por Estados e Municípios, de políticas educacionais norteadas por esse debate que é a melhoria da educação básica.

A aprovação da Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia especifica o seguinte;

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

Com o fim das habilitações específicas na Educação Especial, sendo que esta modalidade de educação deva ocorrer em nível de pós-graduação ou através da formação continuada; no Art. 10. “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, p.5).

Michels (2011, p. 224), analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação.

Por sua vez a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que acarretou entre outras ações, rede de apoio para alunos com deficiência e a formação permanente dos educadores que se estabeleceu para a sua atuação:

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 11).

Pode-se observar que um dos principais alvos dessa Política (BRASIL, 2008) para a formação de professores é a habilitação para o trabalho no AEE, contemplando a formação inicial e continuada,

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada. Não há qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência (MICHELS, p. 225).

No ano de 2009, foram instituídas as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação" seu Art. 12, pontuou que para atuar na educação especial, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, discriminando, no Art. 13, as atribuições do professor no atendimento educacional aos alunos com deficiência:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Michels (2006), nas competências atribuídas ao professor pode-se observar a ausência na política de formação docente das discussões sobre as condições de trabalho dos professores, dando entender que estas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não aparecem na política de formação docente sendo o contrário, essa política faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam.

Mediante tantas atribuições, o que se observa é que a política educacional que norteia a educação escolar depende da ação do professor de educação especial, sendo este desempenho considerado primordial para conduzir a proposta de inclusão no cotidiano escolar.

Destaca-se também dessa forma Michels (2006, p. 413- 414), ao analisar a proposta de inclusão escolar, sobretudo a formação de professores, “[...] a formação docente está centrada na “prática” do professor. Isso poderia ser entendido como um “avanço” em relação a outras reformas educacionais do país. Contudo, tal centralidade aparece desvinculada da reflexão”.

Partindo dessa premissa, tem se constatado por estudiosos e pesquisadores é a importância do papel do professor para responder essa demanda para que essa inclusão escolar aconteça para Mendes (2010, p.42), “[...] A maioria das pesquisas evidencia a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais que trabalham em serviços educacionais para pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Compreende-se, com essas pesquisas e reformas educacionais que é reafirmado, portanto a preocupação sobre o papel que o professor da Educação Especial vem desempenhando atualmente, para a melhoria na qualidade do ensino. Dessa forma há o reconhecimento de que os professores não estão preparados para lidar com esse novo alunado.

Nesse sentido, busca-se um diálogo com Mendes (2010, p. 38),

Assim, as tendências observadas na literatura sobre formação do professor, tal como ênfase na distinção entre formação inicial e continuada para proporcionar um processo contínuo de formação e a necessidade de formação do profissional reflexivo, visando à melhoria na qualidade do ensino, parecem aspectos importantes para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor para lidar com alunos diversos, o que de certa forma contempla às exigências impostas pela inclusão escolar.

Desta forma a autora citada observa que é tendencioso na literatura de formação de professores o favorecimento ao processo de inclusão escolar se referindo inclusive aos alunos com necessidades diferenciadas.

Cabe ressaltar, ainda, que parece estar delegada aos professores capacitados e, principalmente, aos professores especializados em educação especial a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do que está denominada “inclusão” escolar (PIETRO, 2003, p. 146).

A formação inicial e continuada para lidar com a diversidade, a formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte à inclusão é defendida por Pietro (2005, p. 19),

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos, a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais.

O papel do professor especializado, além de atender às especificidades decorrentes da deficiência, deve priorizar o trabalho conjunto com a família, escola e comunidade, acompanhar e apoiar o projeto pedagógico e colaborar para a adequação da prática pedagógica no contexto escolar.

Torna-se necessário a busca de professores reflexivos nas instituições escolares, mas que propicie condições de trabalho na formação contínua dos professores e que as necessidades da escola inclusiva, não devem ser consideradas somente aos alunos com deficiência, mas sim no que se refere ao desenvolvimento da prática dos professores, em um esforço mútuo por uma educação de qualidade para todos, sabendo que vai lidar com as precárias condições oferecidas pela escola para atender as necessidades variadas e peculiares dos diferentes alunos.

Os professores do AEE devem atuar de forma colaborativa com o professor do ensino comum para a formulação de estratégias pedagógicas que beneficiem o acesso ao aluno ao currículo e a sua interação no grupo, assim como em outras ações que promovam a educação inclusiva.

2.3.1. Compreendendo o trabalho pedagógico no AEE

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância dentro da educação inclusiva para desenvolver as potencialidades de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular apresentando-se como uma política pública na implementação e organização dos serviços em educação especial. Desse modo, caracteriza tanto os serviços como os sujeitos da Educação Especial que são atendidos nos espaços que são ofertados o AEE.

Neste sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), vem regulamentar as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

A proposta a ser trabalhada no AEE se constitui como inovadora nas estratégias de ensino, sendo oferecida em escolas regulares, deve-se trabalhar com o desenvolvimento de atividades que procuram oferecer um currículo especialmente planejado para alunos com deficiência, de acordo com suas especificidades.

As atividades desenvolvidas no AEE precisam está em consonância com as propostas pedagógicas da escola assumindo uma articulação, juntamente com a família e professores, favorecendo situações que enalteçam o currículo escolar proporcionando estratégias para que o aluno se aproprie dos conhecimentos abordados em sala.

A educação regular da rede pública recebe recursos específicos para o AEE, no Decreto nº 7.611/2011 parágrafo 1º (BRASIL, 2011): estando estipulado o recurso duplo por cada aluno público-alvo da Educação Especial matriculado “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado”.

A instituição ou núcleo de atendimento educacional especializado que atender no contra turno alunos matriculados na rede municipal deverão apresentar proposta pedagógica articulada com o ensino regular o qual o aluno está matriculado. Sendo que durante todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum

Os espaços escolhidos para a realização do AEE e a implantação das salas Recursos Multifuncionais de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino comum, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Deve-se considerar que o sistema de ensino não estará adequado para receber o aluno com deficiência, se não tiver um corpo docente preparado para lidar com diversidade de alunos e com suas características individuais, dessa maneira há de ser repensada a formação desse profissional, a respeito disso esclarece Mendes (2010, p.38) “seria preciso rever esse processo de formação de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula”.

As atribuições do profissional da educação e qual deve ser sua formação para atender os alunos público alvo da educação especial exposto na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) artigo 58, parágrafo III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Dessa forma o professor responsável pelo AEE deve ter como prioridade o respeito às diferenças individuais de cada aluno, considerando também as suas atribuições pedagógicas na elaboração de proposta de ensino e da avaliação da aprendizagem direcionadas a esses alunos, mas para isso o plano de formação deve contribuir como uma ferramenta tornando os professores aptos ao ensino dos alunos com deficiência.

Assim os professores devem ser capazes de analisar os domínios dos conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prover formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2005, p.19).

Tais atribuições mostram que o professor precisa ter um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar,

Essas competências prevêem que os professores devem considerar as diferenças individuais e suas implicações pedagógicas como condição para a elaboração do planejamento e implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem (PIETRO, 2003, p. 135).

Sobre a definição das atribuições do professor, Mendes (2010, p. 40) observa que “[...] a LDBEN traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais”.

A proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2002), elaborado com a finalidade de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior; nas reflexões de Mendes:

[...] há o reconhecimento de que o cenário educacional brasileiro representa na atualidade enormes desafios que, nas últimas décadas, têm mobilizado a sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando à melhoria da educação básica (MENDES, p.40).

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve atuar como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim entende-se que baseado em todos os documentos oficiais da organização do AEE compreende-se que para a efetivação desse atendimento é essencial que os sistemas educacionais e toda a sociedade, se tornem realmente inclusiva, levando em conta a diversidade cultural e social existentes nas escolas, pois cada aluno possui características particulares, e que precisam ser respeitadas.

Espera-se que o processo de inclusão escolar e os instrumentos utilizados para a efetivação dessa inclusão atenda esse público alvo da Educação

Especial. Não sendo posto como mero modismo, já que a reflexão sobre o tema vem se consolidando diante da necessidade de ressignificar a educação. Precisa-se repensar o conceito que temos da pessoa com deficiência, com altas habilidades ou superdotação. Estas especialidades não definem o aluno.

CAPÍTULO 3

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARÁ

A história da Educação Especial no estado do Pará iniciou-se com as primeiras escolas criadas na década de 1950, para atender aos alunos com deficiência visual, surdez e deficiência mental, sendo estas escolas públicas e particulares;

O Estado do Pará vem desenvolvendo políticas de atenção às pessoas que apresentam necessidades especiais desde 1955, quando criou a Escola de Cegos do Pará. Em 1960, criou a Escola de Surdos Mudos Prof. Astério de Campos e, ainda, nesse ano, estabeleceu convênio com a Fundação Pestalozzi para atender ao aluno com deficiência mental (OLIVEIRA; OLIVEIRA; LIMA e SILVA, 2004, p.24).

Entretanto, o número de alunos identificados com alguma deficiência cresceu, havendo uma grande busca por matrículas nas escolas especiais, surgindo assim as classes especiais. “Em 1968, pelo fato das escolas especiais não comportarem a demanda de alunos, foram criadas as classes especiais, que se expandiram para todo o Estado, nos anos 70 e 80” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; LIMA e SILVA, 2004, p.24).

Na década de 1990, norteados pelo um novo paradigma de educação e reestruturação educacional como proposto na Declaração de Salamanca (1994), e reiterado na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que institui a inserção de alunos deficiência na escola regular de ensino, a política educacional paraense foi se estruturando no sentido de atender esse novo paradigma, portanto:

O Estado do Pará seguindo essas Diretrizes nacionais, desde 1996, vem redirecionando, pela a secretaria Estadual de Educação, suas praticas pedagógicas, tendo como referencia os princípios da diversidade educacional e o respeito às diferenças de aprendizagem (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.91).

A legislação no estado voltado para a população com deficiência transtornos e superdotação tem uma trajetória lenta assim como os serviços oferecidos ao público da Educação Especial, enfocando as condições de precariedade de profissionais formados na área de Educação Especial, assim foi

acompanhando as mudanças no cenário educacional nacional dentro das condições loco - regionais.

[...] a Proposta da SEDUC-PA cita tanto Declarações Internacionais como a Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre Direitos da Criança (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), quanto Leis como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei Nº 7853/89) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 9394/96), entre outras (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

A proposta para as Diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará – SEDUC-PA seguem as diretrizes da universalização da educação inclusiva, mas não destaca os princípios que fundamentam a sua concepção de inclusão escolar.

A educação, norteada pela inclusão, é um instrumento eficaz na construção de um ambiente escolar que respeite os alunos e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às particularidades de cada aluno com deficiência.

Resolução nº. 400 de 20 de Outubro de 2005 do Conselho Estadual de Educação (PARÁ, 2005) no artigo 1º estabelecendo as Diretrizes para a educação especial no atendimento aos alunos com deficiência definido a Educação Inclusiva como:

[...] o esforço coletivo para adequação do processo ensino – aprendizagem às diversidades dos alunos, utilizando - se medidas democráticas de inserção incondicional de pessoa com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, visando o exercício pleno de sua cidadania (PARÁ, 2005, p.1).

As diretrizes apontam que os alunos com deficiência tenham condições de acesso devendo ter a sua escolarização na rede regular de ensino, preparando-o para o exercício da cidadania com a contribuição de todos os membros da sociedade.

Do mesmo modo, a Resolução Nº 001 de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação - PA, (PARÁ, 2010, p.22), reitera a Resolução 400 (PARÁ, 2005), e faz referência à acessibilidade ao atendimento educacional especializado no Art. 82. “O acesso e o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais dar-se-ão, para fins da presente Resolução, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em todas as suas formas e modalidades”.

No Estado do Pará, que adotou desde 2001, a inserção dos alunos com necessidades especiais nas salas comuns, a regulamentação da política

inclusiva só veio a acontecer com a Resolução 400, de 20 de outubro de 2005, do Conselho Estadual de Educação que regulamenta a política de educação inclusiva no Estado do Pará (OLIVEIRA, 2009, p.22).

O histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Pará se desenvolveu de forma tardia, desfavorecendo o acesso das pessoas com deficiência a educação.

A política de educação Inclusiva no Pará (PARÁ, 2008), pode ser considerada como uma política de inclusão, de reconhecimento e legitimação da diversidade que: favoreça a universalização do acesso, permanência e progressão para o diferente (PARÁ, 2008 p. 26).

Notam-se, nesse documento (PARÁ, 2008), princípios educacionais fundamentados no compromisso dos sistemas de ensino que garantam a todos os alunos o ingresso, a permanência e a aprendizagem na rede de ensino regular.

A educação especial no Pará passou por grandes transformações, a exemplo do que vem ocorrendo em todo o Brasil, no que se refere às leis, acessibilidade aos alunos com deficiência nas escolas regulares, no entanto, estas transformações não têm sido suficientes para colocar o estado no patamar qualitativo esperado na Educação Inclusiva.

Em 2006, Costa já analisava a Educação Especial no estado, afirmando que:

[...] apesar de o estado do Pará já promover a educação especial há mais de três décadas, predominam ainda em sua rede de escolas as classes especiais. Este fato nos sugere que, apesar de todas as determinações contidas nas Conferências Internacionais e da própria Secretaria de Educação Especial do MEC quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas classes comuns, no Pará ainda há um número elevado de atendimentos organizados de maneira segregada, sendo que a capacitação em serviço no âmbito estadual necessita ser redimensionada para que um número maior de alunos possa ter, de fato, educação de qualidade (COSTA, 2006, p. 78).

Como as pesquisas e análise de textos legais mostram há avanços da Educação Especial, no estado do Pará, contudo o atendimento aos alunos com deficiência se restringiam as classes especiais, que eram classificadas como espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino.

No entanto, observa-se que mesmo com uma perspectiva conceitual voltada para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garantam o

ingresso de todos os alunos e os apoios necessários para seu desenvolvimento e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino no Pará, ainda não proporcionaram na sua plenitude o alcance a esse objetivo.

3.1 A política de educação inclusiva em Marabá e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais

A partir de 1994, inspirados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), importante marco mundial na propagação da filosofia da Educação Inclusiva, com o discurso de proporcionar a Educação Básica de qualidade para todos, a Política Nacional de Educação Especial começou a ser implantada em alguns municípios do país.

Considerando também o processo de Municipalização do Ensino Fundamental que ocorreu com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) destacando que “aos municípios são atribuídos competências na manutenção dos serviços educacionais, especificamente a educação infantil e o ensino fundamental”, Art. 211 parágrafo 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

A Constituição possibilitou aos municípios a criação do seu próprio sistemas de ensino, proporcionado a autonomia em relação a formulação de políticas educacionais, em particular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, trazendo a garantia, o direito e acessibilidade a educação.

Dessa forma, cita-se a Emenda Constitucional 14/96 que veio redirecionar os recursos para o ensino através da criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, garantindo recursos para o ensino fundamental entre Estados e Municípios (BRASIL, 1996). Sendo que os recursos desse fundo seriam repassados automaticamente para os Estados e Municípios tendo como objetivo era de redistribuir recursos para diminuir as diferenças regionais, estabelecendo um valor anual mínimo por aluno, o motivo para municipalizar, se dava principalmente na obrigatoriedade dos Estados e municípios a garantia do ensino fundamental, no recebimento de recursos.

Nas análises de Costa (2006, p.51), o processo de municipalização ocorreu no Estado do Pará em detrimento das políticas neoliberais em defesa dos interesses do capital que eram implementadas na educação:

[...] o processo de indução à municipalização do ensino, ocorrida com maior vigor no estado do Pará, a partir de meados do ano de 1998, quando, na prática, a maioria dos governos passou a implementar, no âmbito da Educação, as políticas neoliberais em curso (2006, p.51).,

Pietro (2005) analisa que a política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência do processo de municipalização.

Dessa forma, houve a transferência do governo de todas as responsabilidades administrativas e pedagógicas relacionados ao ensino aos municípios.

No contexto da Educação Especial no município de Marabá essa modalidade de ensino já existia desde 1987, mas eram realizadas por meio das classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante, no qual eram atendidos alunos deficientes visuais, deficientes auditivos e deficientes mentais,

No município a Educação Especial foi implantada no ano de 1987 oferecendo atendimento às pessoas com necessidades especiais em classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante. As classes especiais eram localizadas nas escolas de ensino regular, e atendiam alunos com deficiências, auditiva e mental (Fonte: Coordenadora do Departamento da Educação Especial-SEMED).

Deste modo, o formato da oferta ao atendimento aos alunos da Educação Especial no município ocorria nas classes especiais dentro das escolas de ensino regular como também descreve Rabelo (2012, p. 74), “os alunos eram matriculados por categorias de deficiência e contavam com o apoio no atendimento em salas de recursos, também para determinadas categorias”.

O movimento internacional pela a inclusão na educação, traz implicações diretas na educação para a população de alunos com deficiência, impulsionados pelo o discurso da “Educação inclusiva” que propõe uma nova

abordagem para a educação, com contribuições fundamentais para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional.

Em 2001, o município assumiu todo o ensino fundamental e recebeu as classes especiais que fazia parte da rede estadual de ensino e a partir daí os alunos com deficiência, foram matriculados no ensino regular. “Com a extinção das classes especiais, os alunos com deficiência foram então encaminhados para matrícula no ensino comum das escolas municipais” (RABELO, 2012, p. 75).

A inserção dos alunos com deficiência no ensino regular já acontecia de forma significativa nesse período, o município então ficaria responsável pelo o processo de inclusão escolar.

Nesse mesmo ano em 2001, Marabá vivencia o processo de municipalização do ensino ao mesmo tempo as exigências da política de Inclusão de alunos com deficiência, propagada pelo o MEC. A partir daí houve a necessidade de construir a proposta de educação Inclusiva no município, nesse contexto a Secretaria Estadual Executiva de Educação – SEDUC, com a municipalização deixou de gerenciar a Educação do ensino fundamental onde se encontrava a maioria dos alunos público alvo da Educação Especial, passando a administração para Secretaria Municipal de Educação – SEMED, iniciando a estruturação do Departamento de Educação Especial um ano após a Secretaria Municipal ter aderido ao processo de municipalização.

Como descreve a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município, as primeiras iniciativas do Departamento juntamente com a equipe da Educação Especial foi a elaboração do projeto “Escola Inclusiva: respeito as diferenças. Esse documento orientou as diretrizes e ações da educação especial e tinha como principal objetivo garantir a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Costa (2006) destaca um dos documentos que deram base às ações do Departamento de Educação Especial naquela conjuntura, um deles foi Marco Referencial da Educação Especial (2003). O documento sintetiza como é definida a Educação Especial e como ela deve ser organizada, reforçando a inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Dentre as ações desenvolvidas na historia do município na área da Educação Especial Inclusiva, tem-se a criação de:

[...] as Salas de Apoio Pedagógico Específicos (SAPEs) que atendiam prioritariamente alunos com deficiência intelectual e Salas de Recursos (SR) que recebiam alunos com deficiência auditiva e visual em doze (12) escolas públicas municipais de ensino fundamental (RABELO, 2012, p.75).

Nesse contexto, a rede Municipal de ensino de Marabá, conforme relatado pela a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município, em 2005 aderiu ao Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tornando-se um município pólo deste programa, destacando o recebimento da primeira Sala de Recurso Multifuncional- SRM, na Escola Municipal Professora Ida Valmont.

Em 2007, todas as antigas SAPEs e SRs foram transformadas em Salas de Recursos Multifuncional- SRM, onde se ofertaria o AEE conforme orientações das atuais políticas de Educação Especial no município que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

Com a ampliação de oferta de vaga para alunos da Educação Especial, os números de matrículas nas escolas se elevaram, precisamente a partir da municipalização do ensino fundamental, conforme descreve Costa (2006), que de 2002 até 2004, as matrículas dos alunos com deficiência na rede pública cresceu em nível nacional.

A demanda pelos serviços de Educação Especial paralelo ao crescimento das redes de ensino municipais aumentou, mas isso não significou a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência. “Observa-se, portanto, uma expansão quantitativa em termos de aumento de matrícula, que ainda está distante da demanda local, o que não significa propriamente um avanço em termos qualitativos” (OLIVEIRA, p. 96). Um aumento significativo no acesso aos alunos com deficiência não quer dizer que o município esteja entre os patamares educacionais necessários balizados pela a Política de Educação Inclusiva.

Atualmente com a implantação das SRMs (BRASIL, 2010). De acordo com informações obtidas pela a Coordenadora de Educação Especial do município o AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs.

Os alunos que são atendidos no município abrangem todas as áreas de deficiências; deficiência visual, intelectual, auditiva ou surdez, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento.

No que tange ao público-alvo da Educação Especial no município o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, inclui também alunos

com dificuldades de aprendizagem. Do ano de 2002 até 2011 as matrículas aumentaram de 112 para 584 alunos (RABELO, 2012, p. 80).

Mais atualmente o número de alunos beneficiados pelo o AEE nas SRMs, de acordo com a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município diminuiu compreendendo em torno de 544, mas conforme mostra no quadro fornecido pela a SEMED, esse número equivale a 511 alunos atendidos na rede regular de ensino no município;

Quadro 01 - Nº Estudantes frequentando ao AEE – Rede Municipal de 2012

Nº	ESCOLA	Nº DE ALUNOS
01	Basílio Miguel	17
02	Ida Valmont	40
03	Heloisa de S.Castro	36
04	Avanir T. Ramos	44
05	Odílio Maia	30
06	Martinho Motta	29
07	Inácio Moita	24
08	Jonathas Athias	41
09	Silvino Santis	13
10	Albertina Reis	41
11	Ilã Jadão	24
12	Santa Rosa II	21
13	Judith G. Leitão	32
14	Walquise Viana	38
15	Pedro Peres	37
16	São José	16
17	Pedro Marinho	28
TOTAL		511

Fonte: Departamento de Educação Especial/SEMED/Marabá

Conforme informações concedidas pela a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município, a avaliação dos alunos para serem matriculados no AEE é realizado, primeiro com observações dos professores do ensino comum e AEE posteriormente se houver suspeita de que se trata de um

aluno com deficiência, este é encaminhado ao Departamento de Educação Especial da SEMED para avaliação realizado pela a equipe multidisciplinar.

3.1.1. A formação do professor especialista para atuar no atendimento educacional especializado

Sobre o que se refere à formação de professores, a preparação deste profissional para sua atuação nas salas de recursos multifuncionais, para atender o aluno com deficiência nas escolas, é realizada da seguinte maneira no município de Marabá;

[...] a política de formação de professores que vem sendo desenvolvida no município de Marabá, inspira-se na política nacional, como o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade (BRASIL, 2005) que envolve a participação de representantes dos estados brasileiros por meio de seus municípios polos, em uma série de seminários com a intencionalidade de fornecer subsídios orientadores para a transformação dos sistemas de ensino na direção dos princípios inclusivos (RABELO, 2012, p. 112).

Diante da política atual de Educação Inclusiva, incentivos do poder público e pesquisadores na área da Educação Especial, a formação de professores tem sido um grande desafio para garantir a oferta de um ensino inclusivo aos alunos com deficiência no município. Para Baptista (2011, p. 4):

Os desafios são imensos, pois se trata de 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 acentuando 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 [...]

No ano de 2012, foram realizados cursos de formação, programado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação-SEMED em parceria com projeto de extensão da Universidade Federal do Pará-UFPA³, busca apoiar a formação continuada de professores da Educação Especial. Os cursos foram realizados uma vez por mês em uma das escolas que oferece o AEE para alunos da rede regular de ensino. Para Michels (2011, p. 220) “As redes

³ Projeto coordenado pela a pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo da UFPA/Campus de Marabá.

de ensino têm sido interpeladas a executarem as políticas em questão, de maneira que cada esfera administrativa vem se apropriando da política de inclusão ao seu modo”. Dessa forma os municípios são convocados para operacionalizar a política de inclusão escolar, viabilizando e fortalecendo as ações na área de formação docente.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDBEN, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001, p.143).

A formação de professores da Educação Especial precisa atender diversas formas de estudo, seguindo o contexto educacional em que esses professores atuam.

As professoras participantes desta pesquisa, concluíram ou estão frequentando cursos na área da Educação Especial, conforme dados colhidos para a caracterização dos perfis das professoras do AEE, incluindo conhecimento básico em LIBRAS, Educação Tecnologia acessíveis aperfeiçoamento, Especialização em Educação Especial e Pós - graduação em Especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Observa-se, que no contexto do município a ampliação dos serviços de educação especial, e o investimento na formação específica para o atendimento educacional especializado objetivando a construção de uma prática pedagógica que contemple as diferenças e as especificidades nos processos de aprendizagem dos alunos.

Assim os cursos realizados no município, conforme dados fornecidos pela a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município, nos últimos cinco anos para as professoras do AEE, foram os seguintes:

- Cinco edições do seminário regional do Programa Educação inclusiva: direito a diversidade;
- Curso de extensão “Formação de professor para o AEE” em parceria com o MEC/UFC;
- Curso de especialização “Formação de professor para o AEE” em parceria com o MEC/UFC;
- Oficina do projeto “Educar na diversidade”;
- Curso de LIBRAS para professores da rede que tenham alunos surdos nas suas turmas;

Observa-se que de acordo com os dados descritos, nos anos compreendido de 2005 a 2010, houve uma grande demanda de cursos de formação continuada oferecidos para os professores para atuação no AEE.

Uma das grandes barreiras da educação se constitui no despreparo dos professores em receber os alunos com deficiência, mas percebe-se que o município em parceria com MEC e instituições de Educação Superior, apoia e investe na formação continuada de profissionais da Educação Especial objetivando assim a diminuição gradativa da exclusão escolar. Como descreve Rabelo (2012, p.113):

[...] a SEMED via seu Departamento de Educação Especial, oferece outras iniciativas de formação para além dos programas do MEC [...] O governo federal apenas nos apresenta os dados de que os seminários de formação têm sido desenvolvidos nos municípios polos: os seminários acontecem, mas não são avaliados seus resultados nas escolas, na prática dos professores e no aprendizado dos alunos.

Acredita-se que o apoio de quem o professor do AEE necessita, em termos de formação e condições de trabalho, não é garantido por meio da realização de seminários e eventos. É necessário que se realize avaliações do impacto desta política de formação do governo federal, para que seja dada as condições de melhoria do trabalho pedagógico dos professores.

A formação de professores tem compromissos educacionais a serem desenvolvidos e a qualidade dessa formação refletirá diretamente no trabalho desenvolvido por esses profissionais da Educação Especial. Compreende-se que a qualificação da prática docente do professor especializado, ainda necessita maiores ponderações, além da necessidade de dar importância a algumas concepções que ainda permeiam esta prática.

CAPITULO 4

4. METODOLOGIA

Este estudo enfocou que concepções os professores especialistas tinham sobre o atendimento educacional especializado que era desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais em escolas públicas municipais de Marabá-PA no ano de 2012.

Tendo como objetivo identificar e analisar como o professor da SRMs compreende o atendimento educacional especializado ofertado no ensino regular como serviço de apoio a inclusão escolar com a finalidade de sistematizar uma leitura sobre as concepções que os professores constroem sobre seu trabalho pedagógico no contexto da política de educação inclusiva

Como objetivos específicos tinham-se: descrever o que pensam os professores das SRMs e o que concebem sobre o atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; identificar nas falas dos professores como o atendimento educacional especializado é compreendido e desenvolvido nas SRMs; - confrontar as diretrizes políticas e as concepções dos professores constituídas sobre o atendimento educacional especializado.

Deste modo, a pesquisa foi orientada para atingir esses objetivos, fundamentando-se no modelo de pesquisa qualitativa compreendida como, Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisas qualitativas, apresentando cinco características básicas:

1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de "naturalístico". Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.

2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

2- A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador para estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

3- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção em especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

5- A Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

No esforço de identificar concepções sobre um dado tema junto aos participantes do estudo, considera-se a complexidade do fenômeno investigado, pelos múltiplos determinantes que influenciam nas compreensões e concepções dos professores que atuam em um contexto educacional, igualmente complexo em sua organização, funcionamento e atuação dos profissionais de cada escola.

Com esta caracterização geral da pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa no modo específico de pesquisa colaborativa, todo o processo de pesquisa foi planejado e desenvolvido buscando se dados importantes para responder a questão problema deste estudo “A pesquisa identifica e analisa sobre as concepções que os professores têm sobre o atendimento educacional especializado e seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Marabá”,

Este tipo de pesquisa requereu dados descritivos, exigir o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e seus protagonistas, no qual se valorizou o processo de, para Bogdan e Biklen (1994, p. 11-13) a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, ressaltando mais o processo, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa do que o produto final”.

Essa forma de pesquisa requer do pesquisador a consideração pelos detalhes de forma minuciosa, buscando assim do pesquisador uma observação mais atenta nesse mesmo sentido, Ludke e André (1986, p.12) acrescentam: [...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Como instrumento de dados foram utilizados roteiros de entrevistas coletivas considerando que essa técnica foi a mais adequada e eficiente para o propósito da pesquisa, permitindo um intercâmbio entre o pesquisador e o entrevistado necessário tal como assegura, Ludke e André (1986, p.33) “[...] Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, desse modo o ponto de partida é entrevista semiestruturada, na definição das autoras, Ludke e André (1986, p.34), a entrevista semiestruturada, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Completando, [...] “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de o investigador deixar os sujeitos à vontade, livres para expressarem seus pontos de vista”.

Este estudo também foi organizado adotando os procedimentos da pesquisa colaborativa indicado por Ibiapina (2008), em virtude de permitir ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Trata-se de um processo de investigação na ação, que possibilita a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora.

Tomando as análises de Ibiapina (2008), definimos a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

A metodologia de pesquisa colaborativa envolve “[...] 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), e além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes.

4.1. Questões Éticas da Pesquisa:

Este trabalho de conclusão de curso está vinculado a uma pesquisa em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e o trabalho dos professores do AEE, esse projeto maior do Observatório Nacional de Educação Especial (MENDES, 2010) foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres humanos da UFSCar, e para resguardar os princípios éticos aos participantes do estudo, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com todas as informações sobre a pesquisa e posteriormente, todas as participantes assinaram esse documento. Para assegurar que as participantes do estudo não fossem identificadas, foram utilizados códigos para representa-las, e assim expor e analisar com mais clareza os dados.

4.2. Descrições dos participantes

Participaram deste estudo:

- Uma coordenadora do Departamento de Educação especial da Rede Municipal de Ensino.
- 20 Professoras que atuam na oferta do AEE na Rede Municipal de Ensino.

As participantes do estudo foram representadas com uso de códigos descritos a seguir:

Quadro 02 - Participantes da pesquisa.

Participantes	Código
Professora da SRM	P01
Professora da SRM	P02
Professora da SRM	P03
Professora da SRM	P04
Professora da SRM	P05
Professora da SRM	P06
Professora da SRM	P07
Professora da SRM	P08
Professora da SRM	P09

Professora da SRM	P10
Professora da SRM	P11
Professora da SRM	P12
Professora da SRM	P13
Professora da SRM	P14
Professora da SRM	P15
Professora da SRM	P16
Professora da SRM	P17
Professora da SRM	P18
Professora da SRM	P19
Professora da SRM	P20

Foi utilizada para a caracterização dos perfis das professoras participantes, uma ficha construída como instrumento do ONESP (MENDES, 2010). A ficha requeria informações sobre idade, formação inicial e continuada na área de Educação Especial e inclusiva, tempo de atuação profissional e participação em cursos relacionados à educação especial. Permitindo conhecer a vida profissional das professoras da educação especial- AEE.

Com os dados coletados com as fichas, foi possível construir o quadro de perfil dos professores do AEE participantes:

Quadro 03 - Caracterização das professoras da educação especial - AEE⁴

PART.	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Experiência na docência	Ensino	Cursos na área de educação especial e inclusão escolar
P01	30 a 40	Magistério e Pedagoga	09 meses	AEE	Cursos conhecimentos básicos em libras,

^{4 4} Modelo de quadro extraído da dissertação de Mestrado - Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

					Educação e tecnologia acessíveis.
P02	31 a 41	Pedagoga e licenciada em História	06 anos	AEE	Cursos de aperfeiçoamento no AEE do MEC, especialização (360h).
P03	30 a 40	Magistério Pedagogia	01 ano	AEE	Curso de especialização e de linguagem de sinais.
P04	30 a 40	Magistério Pedagogia	03 anos	AEE	Cursos de especialização e de linguagem de sinais.
P05	50 a 60	Magistério e cursa Pedagogia	15 anos	AEE	Curso de aperfeiçoamento no AEE.
P06	30 a 40	Pedagogia	09 anos	AEE	Cursos de aperfeiçoamento no AEE do MEC.
P07	50 a 60	Magistério e Pedagogia	01 ano	AEE	Não possuía cursos específicos na área.
P08	40 a 50	Pedagogia	08 anos	AEE	Não possuía cursos específicos na área.
P09	40 a 50	Pedagoga especialização em Psicopedagogia, cursando Educação Especial Inclusiva	11 anos	AEE	Cursos de aperfeiçoamento no AEE.
P10	40 a 50	Magistério e Pedagogia	17 anos	AEE	Cursos conhecimentos básicos em libras, Educação e tecnologia acessíveis.
P11	30 a 40	Magistério e Pedagogia	20 anos	AEE	Cursos de aperfeiçoamento no AEE do MEC, especialização e especialização educação especial.
P12	40 a 50	Especialização em Educação Especial Inclusiva	02 anos	AEE	Cursos de libras.
P13	30 a 40	Especialização em Educação Especial	12 anos	AEE	Curso de extensão de informática para a

		Inclusiva			educação especial, de aperfeiçoamento no AEE.
P14	30 a 40	Licenciada em Letras, especialização em Educação Especial Inclusiva	03 anos	AEE	Cursos de aperfeiçoamento no AEE e LIBRAS.
P15	31 a 41	Pedagoga licenciada em Geografia, especialização em Educação Especial Inclusiva.	08 anos	AEE	Cursos de psicomotricidade e de LIBRAS.
P16	40 a 50	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Educação Especial Inclusiva	02 anos	AEE	Não informado
P17	50 a 60	Pedagoga	15 anos	AEE	Cursos de tecnologia assistiva e de aperfeiçoamento educação especial.
P18	30 a 40	Magistério	10 anos	AEE	Curso de formação de recursos humanos em educação especial.
P19	40 a 50	Magistério e cursa Pedagogia	14 anos	AEE	Cursos na área da deficiência auditiva e visual.
P20	30 a 40	Pedagogia	05 meses	AEE	Cursos conhecimentos básicos em libras, Educação e tecnologia acessíveis.

4.3. Perfil das Professoras do ensino do AEE

P- 01- Tinha formação inicial em Magistério e formação Superior em Pedagogia com 09 meses que atuava como Professora de Educação Especial numa escola que atende alunos na educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, com 30 alunos na Sala de Recursos, com

forma de agrupamento para o trabalho com mais de cinco alunos participou de vários cursos de formação, incluindo conhecimento básico em LIBRAS, Educação Tecnologia acessíveis aperfeiçoamento.

P-05 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial – AEE realizado em 2010, sendo professora há 15 anos no Município, com 05 anos que atuava na SRM, trabalhava em escola que atende alunos na educação infantil, do ensino fundamental, alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, visual, bem dotado, com forma de agrupamento para o trabalho individual e com mais de cinco alunos.

P-07 A Professora tinha formação em Pedagogia, sendo professora há 01 ano no Município, atua em escola que atende alunos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, atendia 29 alunos com deficiência, sendo, deficiência intelectual, auditiva, física, com forma de agrupamento para o trabalho individual, duplas, trios, quartetos e atendimento com mais de 05 alunos.

P-08 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, sendo professora há 08 anos no Município, atua em escola que atende alunos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, atendia 35 alunos com deficiência, sendo, deficiência intelectual, auditiva, física, com forma de agrupamento para o trabalho individual e atendimento com mais de 05 alunos.

P-09 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, participou de cursos LIBRAS em 2010 e AEE em 2010- 2011 cursava Educação inclusiva, sendo professora há 11 anos no Município, atuava em escola que atende alunos da educação infantil, do ensino fundamental, atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, TGD, com forma de agrupamento para o trabalho individual, duplas, trio e quartetos.

P-11 A Professora tinha formação inicial em Magistério e logo após em Pedagogia e estava cursando Pós - graduação em Especialização em Educação Especial e Inclusiva, atuava na educação há 20 anos, sendo que na educação especial há 14, participou de cursos de capacitação pela a Secretaria Municipal de Educação e pelo MEC, atuava em escola que atende alunos da educação infantil, do ensino fundamental, atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, TGD, com forma de agrupamento para o trabalho individual, duplas, trio e quartetos.

P-12 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial realizado em 2010, sendo professora há 02 anos no Município, participou de curso de LIBRAS para todos, e atuava em escola que atende alunos do ensino fundamental, atendendo alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, visual, física, com forma de agrupamento para o trabalho com duplas e quartetos.

P-13 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial – AEE realizado em 2011, sendo professora há 12 anos no Município, trabalhando 07 anos nas SAPES, e 05 anos na SRM, participou de curso de extensão de informática para a Educação Especial e atuava em escola que atendendo alunos na educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, visual, física, com forma de agrupamento para o trabalho com mais de cinco alunos.

P-17 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, tendo 15 anos de experiência como professora de educação especial trabalha na APAE e em escola do Município, participou de curso de tecnologia assistiva e recursos humanos na educação especial, atuava em escola que atende alunos na educação infantil, e do ensino fundamental, e atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, visual, física e múltipla com forma de agrupamento para o trabalho atendimento com mais de 05 alunos.

P-18 A Professora tinha formação em Magistério e Pedagogia e participava de Formação continuada em educação especial e recursos humanos em educação especial em 2012, sendo professora há 10 anos na APAE e 01 mês em escola do Município, atuava em escola que atende alunos da educação infantil, do ensino fundamental, atendia 13 alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, física e múltipla, com forma de agrupamento para o trabalho em quartetos.

P-19 A Professora tinha formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial- AEE, sendo professora há 14 anos no Município, com 07 anos na SRM participou de curso de deficiência visual e auditiva, e atua em escola que atende alunos na educação infantil, da educação de jovens e adultos, atendia alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, múltipla com forma de agrupamento para o trabalho atendimento com mais de 05 alunos.

P-20 A Professora tinha formação em Pedagogia, participou de cursos LIBRAS em 2012, estava concluindo o curso de Educação tecnologia acessíveis e participava do de Formação continuada em Educação Especial, sendo professora há 05 meses no Município, atuava em escola que atende alunos da educação infantil, do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, atendia 30 alunos com deficiência, sendo; deficiência intelectual, auditiva, visual, físico e bem dotado, com forma de agrupamento para o trabalho atendimento com mais de cinco alunos.

4.4. Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Marabá, especificamente no espaço de uma escola X da rede municipal de ensino, onde ocorreram os encontros mensais de formação continuada de professores do AEE programados pelo o Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, durante o ano de 2012. Esses encontros de formação continuada eram organizados pela a SEMED em parceria com projetos de extensão da UFPA que se associa a pesquisas do ONEESP (MENDES, 2010).

4.5. Instrumentos de coletas de dados:

- 1 Roteiro de entrevista semiestruturada para a coordenação do Departamento de Educação Especial.
- Uma ficha de caracterização de perfil das professoras participantes.
- Um roteiro com questões disparadoras de Grupo Focal.

4.6. Materiais e equipamentos

Foram utilizados os seguintes equipamentos: Filmadora, gravador e notebook.

4.7. Procedimentos de pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se de abril a dezembro de 2012, quando a pesquisadora participou do conjunto de atividades do “Projeto de Extensão

Formação de Recursos Humanos em Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva” da UFPA/Campus de Marabá⁵.

E ainda, integrou a agenda de pesquisas na área de Educação Especial vinculadas ao Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP um Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns⁶. Portanto, este estudo O Atendimento Educacional Especializado e as concepções dos professores das salas de recursos multifuncionais de Marabá-PA, é um recorte dentro deste projeto maior de pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar como o professor da SRMs compreende o atendimento educacional especializado ofertado na escola regular como serviço de apoio a inclusão escolar. Os procedimentos e instrumentos utilizados neste trabalho advieram do projeto de pesquisa do ONEESP (MENDES, 2010), tais como: uma ficha de caracterização de perfil das professoras participantes, um roteiro de entrevista com a coordenadora do Departamento de Educação Especial/SEMED e um roteiro de Grupo Focal, sob o título de “Eixo Temático 3: Organização do Ensino nas SRMS e Classes Comuns.

O processo de coleta desses dados ocorreu em equipe, a pesquisadora deste trabalho atuou em colaboração e sob a orientação de uma pesquisadora da UFPA do Campus de Marabá.

Os dados foram coletados através de uma pesquisa colaborativa na qual, ao mesmo tempo em que se coletava os dados, eram promovidas formações com as professoras do AEE via parceria da UFPA e SEMED.

4.7.1. Etapas Da Pesquisa

4.7.2. Etapa 1 – Procedimentos éticos:

Com a aprovação do projeto de pesquisa do ONEESP (MENDES, 2010), no Comitê de Ética da UFSCAR, foi apresentado às participantes do estudo os objetivos da pesquisa deste trabalho e foi entregue e discutido o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que posteriormente foi assinado pelas participantes.

⁵ Projeto este coordenado pela pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo da UFPA/Campus Marabá, mestra e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

⁶ Coordenado pela profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

4.7.3. Etapa 2 – Levantamento inicial sobre a Educação Especial no município de Marabá e a oferta do AEE:

Foi realizada uma entrevista com a coordenadora do Departamento de Educação Especial/SEMED, com um roteiro de questões do ONEESP.

4.7.4. Etapas 3 – Sistematização das concepções dos professores especialistas sobre o AEE

A técnica do grupo focal foi aplicada com a participação de 20 professoras do AEE, que foram divididas em dois grupos e relataram sobre como pensam, organizam e desenvolvem o seu trabalho no AEE. Todo o debate nos grupos focais foi filmado e depois as falas foram transcritas na íntegra. Tratamento e sistematização dos dados

Os dados foram organizados conforme a natureza das informações e o tipo de instrumentos utilizados. As informações obtidas nas fichas dos perfis dos professores do AEE foram tabuladas e descritas textualmente. Os dados coletados na entrevista com a coordenadora do Departamento de Educação Especial/SEMED foram transcritos e serviram para construir trajetória da Educação Especial e a política de Educação Inclusiva do município lócus da pesquisa. Os conteúdos das filmagens dos Grupos Focais foram transcritas na íntegra, utilizando-se normas de transcrições de Preti (1997) e foram utilizadas nos resultados e análises deste trabalho.

4.8. Procedimentos de análises dos dados

Os dados foram analisados com base em três eixos temáticos de análise, sistematizados com base nos objetivos de pesquisa e nos conteúdos dos dados coletados. Os três eixos temáticos estruturantes das análises foram “O significado do AEE no apoio a inclusão escolar”. “Organização e funcionamento do AEE na concepção do professor da sala de recursos multifuncional” e “Os desafios na oferta do AEE e a política da Educação Inclusiva”. Com esse conjunto de eixos foi possível sistematizar os resultados desta pesquisa, e responder a questão problema central: “Quais concepções que os professores têm sobre o atendimento educacional especializado e seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Marabá”.

CAPITULO 5

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo abordou a temática do atendimento educacional especializado desenvolvido por professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, enfocando como essas professoras concebem esse atendimento educacional especializado, pois isso influencia na forma como o serviço vem sendo organizado e desenvolvido para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os resultados da pesquisa aqui descrita foram organizados e analisados com base em eixos temáticos de análise, sistematizados com base nos objetivos da pesquisa e nos dados coletados. Foram formulados três eixos temáticos de análise, a saber: 1- O significado do AEE no apoio a inclusão escolar; 2 – Organização e funcionamento do AEE na concepção do professor da sala de recursos multifuncional e 3 – Os desafios na oferta do AEE e a política da Educação Inclusiva.

5.1. O significado do AEE no apoio a inclusão escolar

Considerando os dados coletados sobre a Educação Especial organizada pelo sistema municipal de ensino, verificou-se que há um esforço de se adequar a exigências legais da política de Educação Inclusiva. A oferta de serviços de Educação Especial concentra-se no que recomenda atual política brasileira, na oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

De acordo com a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva o AEE é concebido como:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] Ao longo de todo o processo de escolarização,

esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

Essa compreensão tem sido incorporada pela gestão municipal como se evidencia na fala da coordenação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/SEMED “A função do AEE é apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiência, matriculados na rede regular de ensino” (Entrevista).

E partindo desse pressuposto compreensivo sobre o AEE adotado pela gestão municipal, que se pode relacionar o que os pensam os professores sobre este serviço e como é para ser organizado e desenvolvido na realidade das escolas municipais de Marabá.

Ao se analisar as falas das professoras do AEE, que participaram dessa pesquisa nos relatos de grupos focais sobre seu trabalho nas salas de recursos multifuncionais, foi possível identificar uma relação entre o significado da oferta do AEE e o processo de escolarização dos alunos público - alvo da Educação Especial, assim como o que representa à vida desses alunos:

“Eu penso que a escolarização por meninos da educação especial ela é uma necessidade básica pra eles entendeu e necessário e gratificante que muito engrandeceu eles [...]” (P17).

[...] a função da escolarização para todos é uma necessidade né do educando né adquirir conhecimento se qualificar ou seja ter uma função na sociedade de conhecimento lá na frente poder adquirir uma profissão conseguir trabalhar e ganhar né o dinheiro dele exatamente... enfim e se inserido no meio social e também uma oportunidade que ele tem de está convivendo com a ...digamos assim com a diversidade socializando com as demais pessoas com o meio que ele convive e não ficar afastado dessa convivência, é isso é exatamente é a questão da formação do educando” (P11).

As professoras participantes expressam um comprometimento, em atender as diversidades, buscando o desenvolvimento dos alunos com deficiência e o que o processo de escolarização apoiado pelo o AEE pode propiciar para o exercício da cidadania. Na análise de Baptista (2011, p. 3) “Quando consideramos a educação especial e sua prática pedagógica devemos reconhecer que essa ação depende de um contexto institucional representado pela a escola e por seus objetivos”. É esta reflexão que as professoras entrevistadas descrevem sobre a função do seu trabalho no AEE e se o contexto educacional não incorporar a cultural da inclusão escolar, tanto o serviço do AEE como a escolarização no ensino comum, não atingirá as metas inclusivistas.

O AEE é compreendido pelas participantes do estudo, tal como relata a Coordenação do Departamento de Educação Especial da SEMED, como um conjunto de benefícios:

Alguns alunos conseguem um avanço no aprendizado acadêmico, devido a possibilidade do professor do AEE fazer uma mediação mais enriquecedora e de forma mais individualizada.. Entendo que o AEE na SRM como única modalidade de apoio ao aluno não conseguirá um apoio efetivo a escola e alunos.

Ao mesmo tempo em que a do Departamento de Educação Especial da SEMED, afirma a existência de resultados positivos com o trabalho do AEE, ressalva que é um serviço único hoje ofertado que não conseguirá atender todas as necessidades educacionais especiais dos alunos. É concebido como o serviço importante para apoiar a inclusão escolar, contudo, insuficiente.

A maioria das professoras respondeu que estão nas SRMs para trabalhar as dificuldades de cada aluno e outra enfatizou que se tem que trabalhar articulado com os professores da sala comum e que a maior parte desses profissionais mostra resistência em incluir de fato o aluno com deficiência no sistema regular de ensino:

“o AEE tá pra ajudar o aluno na amenizar a situação das suas dificuldades [...] e a função do AEE é isso aí tá trabalhando em cima da sua deficiência” (P08).

“[...] trabalhar as dificuldades do aluno aonde a gente recebe dois três alunos né a mais, mas se ele já vem lá da sala comum e vem pra minha sala eu tenho uma formação né continuada [...]” (P02).

“[...] a função da nossa sala educação especial do atendimento especializado é ajudar o aluno no seu desenvolvimento global ele já tem o desenvolvimento dele específico lá na sala normal na sala comum ele vem com uma dificuldade e pra gente a gente vai trabalhar essa dificuldade mas considerando o seu desenvolvimento global [...]” (P03).

“O papel do AEE vai trabalhar dentro das especificidades né do aluno e o ensino comum não ele vai trabalhar o conteúdo como um todo se houver adaptação claro que ele vai fazer adaptação mas no assunto geral da turma” (P09).

“E aí a função do professor também do AEE é também não é só trabalhar com o aluno né... mas com os professores também né... desse aluno da sala comum né... o professor ele tá divulgando também os amparos legais que existem pra que ele garanta pra que ele fique né tenha uma garantia que ele [...] nossa função também muitas vezes é pra isso também é tá divulgando a inclusão fazendo sensibilização principalmente com os professores do ensino regular que muitos tem resistência não aceitam a inclusão de fato” (P11).

“[...] quando esse aluno tá inserido no ensino regular e na sala de recursos porque devida a troca de experiência que ele vai tá tendo adaptação com os colegas essa vivencia com certeza vai propiciar e muito porque nos podemos perceber que onde antes esses alunos estavam em casa então essa escolarização vem funcionar desde ai onde eles tão tendo oportunidade de está inserido na escola” (P01).

A inclusão requer muita reflexão e preparo do contexto escolar, o movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva.

Ao falarem sobre o AEE e seu significado, as professoras participantes ampliam o seu papel no serviço do AEE, para além de sua sala de recurso multifuncional, alguns ressaltam que precisam trabalhar com os professores do ensino comum. Essa é uma visão interessante, que a política nacional não define com clareza em seus documentos. Mas que a realidade da escola, vem impondo como necessidade para que a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades, aconteça com o trabalho articulado: AEE e ensino comum.

Algumas professoras mencionam fatores que interferem no processo de inclusão escolar há entraves ainda a garantia do acesso, ingresso e permanência qualificada dos alunos com deficiência. Nesta direção, Mendes (2006, p. 401), fala da importância de se definir estratégias para a efetivação da inclusão escolar “Cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

As professoras trazem suas opiniões acerca da concepção da educação Inclusiva, cumprir o seu papel social, ou seja, a presença dos alunos com deficiência no mesmo ambiente dos demais e com o mesmo direito a escolarizar-se nesse espaço da escola regular.

O trabalho pedagógico realizado com o AEE é importante, mas sozinho, não surtirá efeito, é necessário a construção de uma cultura escolar inclusiva por todos que dela participam. Segundo as professoras do AEE entrevistadas na realidade das escolas, o processo inclusivo ainda é bem distante do que se propõe nas legislações, tal como se pode observar nos relatos a seguir:

“[...] uma diretora me perguntou se a inclusão do modelo de hoje se ela satisfaz? pra mim no meu ponto de vista ela pode não satisfazer, mas ela pode tá começando a cumprir o papel social [...]” (P17).

“[...] eu posso dizer que ela está oferecendo o máximo que pode ela está oferecendo né... pela a minha experiência o que a gente realiza lá na nossa escola com as nossas crianças nós estamos oferecendo muito nós estamos realmente fazendo a inclusão” (P13).

[...] será que realmente está incluindo? Né... nas questões sociais nos próprios deveres da escola será que... acredito que falta muito ainda é um processo que busca isso né... os direitos ainda [...]a questão de como estava essa inclusão? De... como estava acontecendo? De... como as porque as coisas vieram acontecer aí eu todo mundo fez o processo da inclusão de sensibilizar os alunos de perceber né... esse aluno com a deficiência [...] (P04).

Diante das críticas demonstradas pelas as professoras, ou talvez até certa indignação diante da situação dos alunos da educação especial com o modelo de “inclusão escolar” que vem se delineando. As professoras acreditam que esse processo deve ser feito de forma com que o aluno seja verdadeiramente incluído nesse contexto, buscando interações com os envolvidos no processo educativo:

“[...] na minha concepção a função primeiramente é inserir (incluir) esse aluno juntamente com outro para ele possa adquirir conhecimento [...] nesse momento o que a gente vê diante os nossos alunos a escola não tem oferecido nada porque que existe é um faz de conta deste tá lá incluído o professor não procura né buscar né adaptação necessária pra esse aluno” (P19).

“também venho concordar em parte quando esse aluno tá inserido no ensino regular e na sala de recursos porque devida a troca de experiência que ele vai tá tendo adaptação com os colegas essa vivencia com certeza vai propiciar e muito porque nos podemos perceber que onde antes esses alunos estavam em casa então essa escolarização vem funcionar desde ai onde eles tão tendo oportunidade de está inseridos na escola” (P 20).

[...] os alunos estão inseridos na escola, mas na questão da adaptação tá lento ainda o processo, embora a gente que trabalha na sala de recurso a gente sabe que alguns casos já funciona a adaptação embora ainda esteja bem lento do que deveria esta avançado” (P09).

Ainda é recorrente, o uso do termo “adaptação” nas falas das professoras, que o aluno com deficiência ganha ao frequentar a sala de recursos e a sala do ensino comum, mas que esse processo tem que ser uma adaptação dele, e não da escola para com ele. Isso revela resquícios do paradigma da integração, perpassando ainda o imaginário das professoras. É notória então, a existência concomitante de preceitos da inclusão e da integração nesses olhares das professoras.

Em síntese, é possível identificar que o significado de importância do AEE no apoio a inclusão escolar é bem enfatizado pelas professoras entrevistadas. Tal como pesquisadoras quando dizem que para trabalhar na questão da aprendizagem dos conteúdos do AEE é necessário trabalhar de forma diferenciada e até mesmo

quando dizem que precisam ajudar e intervir na aprendizagem desse aluno tá trocando experiências entre os professores de sala comum e professores do AEE, defendem que o serviço educacional especializado, pensado para as salas de recursos multifuncionais – o AEE - é peça fundamental no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Este serviço aliado ao trabalho pedagógico desenvolvido em toda escola, pode garantir condições ideais para a escolarização dos alunos. As professoras identificam dificuldades a oferta de uma escolarização de qualidade aos alunos, que antes estavam fora dela, ou em ambientes segregados e agora passam por lei, tem o direito a educação na escola regular, contudo a garantir do direito em documentos legais simplesmente, não pode significar a mera inserção deste aluno na escola é necessário pensar e concretizar os caminhos que garantam sua inclusão escolar efetiva, analisam as professoras.

5.2. Organização e funcionamento do AEE na concepção do professor da sala de recursos multifuncional

Em relação à organização do atendimento educacional especializado nas SRMs a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município faz uma descrição sobre como esse serviço é organizado:

O tempo, turno e horário do atendimento depende da realidade de cada escola, e da necessidade do aluno. Os alunos podem ser atendidos três ou duas vezes por semana, com duas horas de atendimento, ou então são atendidos durante as quatro horas.

Percebe-se a preocupação da SEMED em atender as orientações que vão ao encontro das orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Na descrição feita pelas professoras do AEE, é possível perceber que seguem as orientações do que está prescrito na política e conforme as orientações da SEMED:

“[...] quando manda o memorando (SEMED) já vai dizendo é pra atender duas vezes por semana ou três vezes por semana é assim e ai, por exemplo, tem lá na escola que a gente atende os alunos de segunda e

quarta, ai fica terça quinta e sexta pra atender as outras categorias ai a gente atende todo mundo junto atende assim tem dia que vai sete tem dia que tem oito (alunos)” (P03).

“No caso da nossa escola são duas horas mesmo porque a gente tem quarenta e quatro crianças” (P12).

Há casos de alunos público-alvo da Educação Especial, que recebem o atendimento educacional especializado em uma instituição provada e filantrópica que tem parceria com a prefeitura e que oferta atendimentos também clínicos, segundo informações prestadas pela coordenadora do Departamento de Educação Especial da SEMED e nas descrições das professoras essa informação foi confirmada.

Portanto na realidade do sistema municipal de ensino de Marabá o AEE funciona de acordo com as Diretrizes Operacionais do AEE, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Art. 5º (BRASIL, 2009) determinando esse atendimento:

“[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso da escolarização**, [...], conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos **Municípios (grifos meu)**.

Como previsto na Resolução (BRASIL, 2009) o AEE deverá ser realizado em salas de recursos multifuncionais, espaços criados pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, com o desenvolvimento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O Programa tem como finalidade a disponibilização dessas salas e visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE:

O programa que prevê a implantação destas salas é destinado às escolas municipais e às da rede pública estadual e tem como critério contemplar escolas em que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular e devidamente inseridos no Censo Escolar. MEC/INEP (BRASIL, 2009).

De posse de todas as informações sobre o planejamento do AEE, bem como recursos disponíveis nas SRMs, o professor do AEE elabora este atendimento com o propósito de reconhecer e atender as peculiaridades do aluno com deficiência, para que seja possível sua aprendizagem no contexto da escola comum:

“[...] na questão, por exemplo, de português como a gente atende vários alunos que são de quinta a oitava série por disciplina, por exemplo, o professor de português chega [...] e diz eu tô trabalhando verbo como é que

vou ensinar verbo?[...] Ai lá se vai eu tentar fazer algumas atividades com verbo lá na sala [...]" (P03)

São analisadas nas descrições das professoras, o cotidiano com suas salas de recursos multifuncionais onde são ofertados os atendimentos educacionais especializados: quanto à quantidade de alunos com idades muito diversificadas, categorias diversificadas de necessidades educacionais, exigindo que o atendimento e a metodologia pedagógica utilizada sejam bem diferenciados. No trabalho pedagógico do AEE, primeiro são diagnosticadas as aprendizagens dos alunos, e dependendo do nível de aprendizado de cada um as atividades são planejadas, e há uma demanda de que uma atividade para um, seja diferente para outro aluno. As professoras ressaltam ainda, que para que esse planejamento de ensino tenha sucesso é preciso à articulação com o professor da sala comum, isso se confirma em algumas falas:

“Eu tenho alunos de quatro anos e alunos com dezessete anos [...] a gente agrupa de acordo com a idade maiores por maiores menores por menores” (P12).

“[...] qual é o objetivo principal do auditivo? pra nós no momento é começar a ensinar os sinais” [...] trabalhar uma criança com deficiência visual quando chega na sala de aula eu acho que a partir do diagnostico e também de perceber como aquela criança chega a gente começa traçar objetivo vamos trabalhar como ele sente a texturização do feijão do arroz assim a gente vai fazendo uma rotina praquela criança o objetivo principal do AEE é começar direcionar pra ele um conhecimento de vida diária pra ir descobrimento junto com ele[...]”(P17).

[...] a gente faz um diagnostico pra ver né cada caso é um caso né esse alunozinho X aqui a gente vai fazer um diagnostico dele ver aonde ele tá com dificuldade aí a gente vai montar a aula dele né o que a gente quer desse aluno aqui então a gente prepara a aula pra ele aí tem o surdo né o objetivo já é outro com certeza então assim cada um é um objetivo diferente porque tem o aluno que não sabe ler tem o que já sabe tem o que não conhece números então cada um você tem que ter um objetivo diferente porque o conteúdo com certeza é bem diverso [...] você tem que ver também o que o professor tá trabalhando lá na sala porque senão o nosso trabalho não vai somar o que a gente precisa saber o que ele tá trabalhando lá na sala pra gente ver onde a gente pode tá fazendo a adaptação necessária né e tá entrando com o nosso objetivo também dentro desse conteúdo” (P 09).

No que concerne o planejamento pedagógico, existia um plano individual de atendimento educacional especializado⁷ elaborado pela a SEMED na definição do tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deveriam ser

⁷ De acordo com Rabelo (2012, p. 89), Instrumento elaborado pela equipe do Departamento de Educação Especial/SEMED/Marabá que há alguns anos vem sendo utilizado pela rede municipal de ensino, para registro das professoras das SRMs.

produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano, e que são registrados pela a professora do AEE. Esse plano individual teria segundo as professoras uma flexibilidade, podendo no decorrer do ano ser alterado conforme o desenvolvimento dos estudantes tal como descrevem as professoras a seguir:

[...] a gente tem um plano eu acho que o próprio Departamento dar uma fichinha lá na nossa sala a gente tem essa ficha de acompanhamento e aí agente faz nessa ficha mesmo [...]. tem o plano individual e agente faz mesmo o plano individual pra cada aluno o que a gente acha o que qual a proposta da sala pro aprendizado dele praquela ano aí só que agente faz algumas modificações no decorrer do ano porque as vezes não tá dando certo o aquilo que agente propôs né a ente não tá tendo sucesso e aí agente refaz de novo mas é sempre assim mas cada um tem seu plano individual” (P12).

“faz um plano individual no inicio do ano né a partir do diagnostico agente observa né nas primeiras semanas o aluno e vê né quais são as necessidades dele a gente traça o planejamento os objetivos [...] no decorrer do ano letivo a gente vai né desenvolvendo através das observações o que ele avançou o que precisa melhorar [...]” (P 11).

Os conteúdos trabalhados nas SRMs direcionam para elementos básicos, como noções de leitura, escrita e cálculos, atividades trabalhadas com jogos, com isso observa-se o limite dos conteúdos ensinados para os alunos com deficiência:

[...] a gente vai traçando estratégias pra ir auxiliando ele através de atividades escritas e também jogos, jogos atividades de computador também que é uma coisa que eles gostam estimula também né que é o computador” (P11).

[...] eu tenho uma parte só de artes né não só artes assim aleatórias, mas numa forma duma parte com dedoches e a questão dos dedoches as figurinha do dedoches a pintura com o dedo possibilitando então são varias fantoches é uma caixinha de supressa ali e ai vai pro computador tem uma que tem um direcionamento só pra o material móvel com as silabas com tem já então é assim possibilita né acha que a criança a qual material né que realmente ela digamos assim que encaixa né pra que a gente possibilite também dar ‘enes’ condições pra eles desenvolver [...]” (P04).

[...] começa traçar objetivo vamos trabalhar como ele sente a texturização do feijão do arroz assim a gente vai fazendo uma rotina praquela criança o objetivo principal do AEE é começar direcionar pra ele um conhecimento de vida diária [...] (P17).

Desse modo, observam-se elos entre prática pedagógica das professoras e as atribuições do professor do AEE referendados pela as Diretrizes da politica de Educação Especial proposto:

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;
Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; (BRASIL, 2010, p. 4).

Na fala da coordenação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal essa descrição de confirma: “Os recursos gerais usados são na educação infantil como jogos, massa de modelar, tintas, papéis diversos, material didático produzido artesanalmente pelo o professor, e os recursos que vem da lista das SRMs enviados pelo o MEC”.

A organização e desenvolvimento do atendimento educacional especializado desenvolvido pelas professoras especialistas nas salas de recursos multifuncionais são bem semelhantes tal como podemos observar nas descrições que fazem. Há algumas salas que são mais equipadas de recursos, jogos e materiais didáticos e outras menos, mas no geral o trabalho desenvolvido, visa trabalhar em cima das dificuldades dos alunos público-alvo da Educação Especial, com propostas de atividades individuais, por vezes adaptadas ao que requer a deficiência, o atendimento se dá com outros alunos, que apresentam deficiências e/ou transtornos diferenciados, mas as orientações e acompanhamentos em uma atividade têm que ser individualizadas na maioria dos casos, o que não impede que os alunos atendidos em um dado horário, participem em atividades em comum. Uma ferramenta pedagógica bastante enfatizada pelas professoras são os jogos, que segundo as professoras participantes do estudo incentiva a participação maior dos alunos. Os equipamentos de notebooks, também são muito requisitados pelos alunos e as professoras costumam explorar seu uso como ferramenta pedagógica acessível para vários casos de alunos.

De acordo com as concepções expressas pelas professoras especialistas, sobre o significado do AEE, a forma como ele é organizado e desenvolvido, os procedimentos de diagnóstico pedagógico, registros do percurso acadêmico dos alunos e o planejamento das atividades baseadas nas suas necessidades, revelam uma postura pedagógica do professor especialista que pode contribuir com o processo de inclusão escolar tal como esclarece Prieto (2005, p. 19)

Assim os professores devem ser capazes de analisar os domínios dos conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prover formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Apesar das várias dificuldades apontadas pelas professoras, como demandas de formação continuada, apoio da equipe de técnicas da área clínica do Departamento de Educação Especial/SEMED, sala de recursos multifuncionais ainda com equipamentos e materiais pedagógicos suficientes, e falta de apoio em alguns casos da escola como todo. As professoras do AEE que participaram deste estudo revelam uma clareza sobre o que é o AEE e seus limites ao processo de inclusão escolar. E ainda, concebem o AEE articulado as necessidades dos seus alunos, e se inspiram no que propõe a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e todas as diretrizes subjacentes a materialização dessa política.

5.3. Os desafios na oferta do AEE e a política da Educação Inclusiva

As dificuldades encontradas no trabalho mencionadas pelas as professoras participantes e o desenvolvimento de estratégias de ensino para lidar com a realidade da inclusão educacional, configuram um conjunto de desafios para a realização da oferta do AEE no contexto da política de Educação Inclusiva. São exigidas especialidades dos professores em um cenário em que se mostram escassas oportunidades de formação na área da Educação Especial. O processo de organização e implementação de serviços e às caracterizações dos alunos que compõe este espaço escolar são também desafiadoras, dada as condições de oferta do serviço não serem ainda as mais apropriadas. Tal como analisa (BAPTISTA, 2011, p.4) “Os desafios são imensos, pois se trata de 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”.

As professoras enumeram várias dificuldades enfrentadas no cotidiano do seu trabalho no AEE, o que evidencia um grande problema para o processo de escolarização de alunos com deficiência. Um dos fatores que concorre

negativamente no desempenho satisfatório de professores para atender as necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE nesses espaços:

“E vejo a escola a dificuldade é muita na nossa sala que eles têm um pouco mais de aproveitamento e são poucos os dias né três vezes na semana e quando vem e quando falta a semana toda cai bastante o rendimento” (P05).

“[...] muitas das vezes né esse aluno do ensino comum ele não tem uma atenção bem de perto como tem no AEE então lá a gente pode ter um sucesso na parte cognitiva pode ter um sucesso na parte emocional pode ter um sucesso na parte motora é né em algum aspecto a gente chega e a gente vê que esse retorno [...] a escola nossa oferece o mínimo né muito pouco o mínimo pelo menos é o menor lugar o menor espaço [...] eles sempre esquecem que a escola tem o AEE sempre esquecem que a escola o AEE é da escola trabalham com os alunos da escola e sempre a gente acompanha todas as atividades da escola” (P07).

“Eu vejo um limite muito importante que o trabalho com surdos sabe e pertinente de ser colocado e na maioria das sala de recursos o surdos vai duas vezes por semana na orientação do MEC trazem os manuais trazem a orientação de que o surdo tem que ser atendido três vezes por semana porque pelo menos são três momentos que se tem que ter com eles tem o momento do ensino da LIBRAS o momento de ensino da língua Portuguesa como segunda língua e o momento do ensino em LIBRAS e se o menino é atendido duas vezes por semana com ele tem esse três momentos esse é o limite né porque maioria dos professores dizem que só dar pra atender duas vezes por semana porque tem as outras categorias pra ser atendidas (P06).

Já segundo a Coordenação do Departamento de Educação Especial do município “O AEE nas SRM traz muitas limitações como: impossibilidade do professor atender com qualidade a todas as áreas de deficiência, os alunos faltam muito, pois nem sempre a SRM fica perto de sua residência”.

São muitas as exigências feitas ao professor especialistas, tal como analisa Mendes (2010, p. 40) sobre as atribuições deste professor:

[...] a LDB traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

As professoras revelam como se sentem no cotidiano com suas angústias, conceituando-as como profissionais multifuncionais, como elas mesmas citam ostentando inúmeros papéis e assumindo varias atividades nas SRMs:

“eu me ví na questão de direito de defesa de psicóloga né eu vi tudo isso de artista de habilidades né de estratégia de convencimento eu vi muita coisa principalmente na questão de direito né focando justamente o que ele tinha debatendo muitas vezes isso principalmente na possibilidade de desenvolver palestra focando a questão da inclusão quer dizer multi... multi uso” (P04).

“[...] a gente faz o papel de professor de assistente social de psicólogo de terapeuta e por aí vai, vai muito mais além da escolarização [...]” (P13).

“eu acho até que eu ainda vou mais longe nessa angustia do multifuncional do profissional multifuncional porque se tivesse lá na sala além do Pedagogo tivesse a parte clinica ai talvez funcionaria sim a essa questão do multifuncional, porque aí um tava assessorando o outro onde aquele tivesse a dificuldade, talvez assim quem sabe poderia funcionar, mais enquanto fica só a parte pedagógica é complicada” (P09).

Para Baptista (2011) os desafios impetrados a efetivação da inclusão escolar são grandiosos, envolvendo todo o sistema de ensino, formação de professores, políticas públicas e o engajamento da sociedade e analisa ainda as diretrizes para a ação do professor especializado:

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum (BAPTISTA, 2011, p. 10).

A preocupação excessiva centralizada na deficiência dos alunos relega a garantia de condições formativas e de trabalho do professor do AEE, são várias as exigências das políticas para este profissional e insuficientes as ações concretas para dá o suporte de que precisam para fazer um trabalho pedagógico inclusivo. Michels (2006, p. 419) critica:

Alguns autores tratam a inclusão de alunos considerados deficientes como um problema restrito das competências dos professores. Centram essa discussão nas questões específicas relacionadas à deficiência e pouco discutem a imprescindível tarefa de ensinar esses alunos.

Priorizar a qualidade do ensino é um desafio que precisa ser assumido por todos os governantes e profissionais da educação. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas que não depende somente do professor e de sua atuação, o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência na escola regular, demanda intervenções intersetoriais da sociedade como um todo. E os sistemas de ensino têm sua parcela significativa de responsabilidade.

No contexto específico da escola, considera-se necessário uma articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de recursos com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, conforme a Nota Técnica nº 11/10, ao definir as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, prevendo que;

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; (BRASIL, 2010, p. 05).

Portanto, essa parceria entre o Ensino Regular é essencial e determinante na qualidade da escolarização dos seus estudantes público alvo da Educação Especial, o ensino comum e o AEE, como recomenda a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) que “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum”.

A garantia de condições de trabalho para que essa parceria possa acontecer precisa ser previstas nas políticas dos sistemas de ensino. A esse respeito a Coordenação de Educação Especial do município enfatiza “A dificuldade maior é fazer um trabalho em conjunto com o professor da sala comum como propõem as diretrizes nacionais”.

Constata-se, portanto uma aceitação dos princípios da educação inclusiva, por parte das professoras da pesquisa, mas que ainda apresentam enfrentam desafios de serem reconhecidas, de contar com o apoio da escola como um todo para que o atendimento educacional especializado, possa efetivamente apoiar a inclusão escolar dos alunos, com vivência de uma educação qualificada.

As concepções das professoras do AEE expressam muitos desafios, que precisam ser analisados pelos gestores locais, e os resultados desta pesquisa, podem subsidiar ações que objetivem superar as lacunas, dificuldades e desafios identificados.

6. CONSIDERAÇÕES

A Educação Inclusiva se constitui em uma proposta que reconhece e prever a garantia de direitos de todos à educação, incluindo nesse processo a oferta do serviço em Educação Especial: o atendimento educacional especializado, para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, os sistemas de ensino deve assegurar o direito de todo aluno público alvo da Educação Especial de frequentar, permanecer na escola regular, para tanto um atendimento educacional especializado é crucial para oportunizar aos alunos que dele necessitem uma escolarização qualificada.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar quais concepções os professores tem sobre o atendimento educacional especializado e seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Marabá.

Diante dos dados obtidos na pesquisa, foi possível refletir sobre as concepções que as professoras das salas de recursos multifuncionais tem sobre o trabalho desenvolvidos nas SRMs, no que tange, a seu papel no apoio a escolarização dos alunos com deficiência, consideradas pelas as professoras como uma necessidade básica e imprescindível ao desenvolvimento dos alunos.

As professoras revelaram a necessidade de avançarem na melhoria de suas práticas pedagógicas na oferta do AEE, vinculando este avanço ao trabalho coletivo que envolve toda a escola e principalmente sua articulação com os professores do ensino comum.

No processo de pesquisa sobre as concepções das professoras sobre o AEE, foram destacadas muitas dificuldades, evidenciadas nos discursos da maioria das participantes que defendem a proposta de educação inclusiva, mas por outro lado analisam que esse processo está caminhando a passos lentos.

Nesse sentido, entende-se que o processo de inclusão de alunos com deficiência, no âmbito educacional em geral relatado pelas as professoras está em fase de implantação ainda, no que diz respeito à acessibilidade, desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, incluindo aqui a oferta do atendimento educacional especializado, assim sendo para que esta proposta de educação seja realmente efetivada, são necessárias grandes transformações no sistema de ensino.

Os principais resultados indicaram a concepção dos professores especialistas sobre o atendimento educacional especializado dão o direcionamento para suas ações na prática. Percebem inicialmente, como um espaço de crescimento para os alunos que colabora significativamente com sua escolarização e, portanto, com sua cidadania.

Que a oferta dos serviços de educação especial para os alunos com deficiências, transtornos e superdotação, não podem ser reduzidos ao AEE, pois esse serviço apoia a inclusão escolar, mas não dá conta de atender todas as necessidades educacionais especiais de todos os alunos.

Constatou-se ainda, que o AEE no contexto da educação inclusiva, precisa de melhorias, na formação dos professores, nas condições de oferta dos serviços na escola, na aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos acessíveis compatíveis com a quantidade de alunos e suas especificidades de demandas. Muitos desafios apontados neste trabalho precisam ser superados, especialmente nas iniciativas governamentais, na transformação das escolas em espaços inclusivos, com uma equipe de profissionais, que comunguem do mesmo ideal inclusivo.

Esse estudo tem seu limite, e pretendeu resgatar o olhar do professor AEE, sobre este serviço educacional no contexto da educação inclusiva. Mas são necessários novos estudos que avancem em analisar as práticas pedagógicas do AEE e a visão dos professores do ensino comum. Assim, tem-se a oportunidade de fazer uma comparação entre as práticas pedagógicas, desenvolvidas no AEE e no ensino comum do ensino regular.

Outro debate necessário de ser realizado é sobre as possibilidades de trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores do ensino comum no município.

Diante destes resultados, conclui-se que o município onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo de construção do sistema de ensino como inclusivo, organizando a oferta do AEE, prioritariamente em escolas regulares, criando salas de recursos multifuncionais. E os avanços no trabalho pedagógico do AEE têm acontecido na medida em que as professoras do AEE acreditam no papel importante de seu trabalho, acreditam no potencial de seus alunos, e efetivam na prática tentativas de apoio a escolarização dos alunos da Educação Especial.

Por fim, pode-se dizer que a experiência em conviver e conhecer as professoras do AEE, nos encontros de formação e saber o que elas pensam do seu trabalho, foi de grande relevância para a minha aprendizagem como futura educadora.

Compreendo que para termos uma educação de qualidade é necessário a participação e comprometimento do coletivo que valorize e promovam mais formações continuada de professores, tanto da educação Especial como do ensino comum, possibilitando ações pedagógicas para motivar a reflexão, a construção de conhecimentos, conseqüentemente, a constituição de experiências que despertem as especificidades de desenvolvimento de todos os alunos de uma realidade educacional especial inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 20 de set. 2012.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 de out. 2012

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em 25 de abr. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 13 de junho. 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 de abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001a**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 de maio. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro 2001b**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 15 de maio. 2012.

_____. Previdência da República. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001c**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> acesso em: 27/02/2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 15 de abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 22 de junho. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 de jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12/de set. 2012.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 de set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009b**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011a-2020**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2012.

_____. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 15 de junho. 2012.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Rev. Educación y Pedagogia**. Vol. 2 n. 57, 2010. Disponível em: <<http://www.aprendeenlinea.udea.edu.com>>. Acesso em 09 de set. 2012.

_____. **O Ensino colaborativo como estratégia de Formação Continuada de professores para favorecer a Inclusão Escolar**. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de Formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Rev. Brasileira de**

Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_crianças_com_necessidades_ee.asp>. Acesso em: 09 de out. 2012.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE**. In: Anais. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Rev. Linhas Críticas**. Brasília, DF. Vol. 17, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/articleviewFile56994711>>. Acesso em: 17 de out. 2012.

COSTA, V. E. S. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá - Pará**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2006.

FERREIRA, Windy B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 educação especial da ANPED**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 17, p. 105-124, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 de out. 2012.

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

JANNUZZI, G. R. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M... [et al.]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. **"Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional."** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.*

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: Desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto BEYER, Hugo Otto et al. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação** v.11 n.33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 09 de set. 2012.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: Revista Brasileira de Educação. V. 33, n. 11, Set/Dez. Campinas, 2006, p. 406-423. Paulo: Summus, 2006.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?**. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 219-232, out. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440>>. Acesso em: 25 Fev. 2013. doi:10.5902/1984686X2668.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Política de educação inclusiva no Estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: BAPTISTA, R. C.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de Inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PRIETO, R. G. Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação básica e a Educação especial. SILVA, S.; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RABELO, L. C. C. Política de Formação de professores de Inclusão Escolar no Pará. In: ANJOS, H.P. **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE SALAS MULTIFUNCIONAIS OU DE RECURSOS IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo () Fem. ()
Masc.

FORMAÇÃO INICIAL: Magistério () sim () não Curso Superior () Sim () não Qual (is)?

FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR:

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

LOCAL	Tempo de experiência	Nível de escolaridade

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL () habilitação; () DI; () DA; () DV; () DF; () SMU; () BD;

- () especialização; () Outros (extensão, aperfeiçoamento, etc): _____

OUTROS CURSOS

Relação dos cursos feitos nos últimos dois anos

Nome do curso	Carga Horária	Ano

Cidade e estado em que atua: _____

Dados profissionais:

- 1- Atua em escola que atende alunos: () da educação infantil () do ensino fundamental
- 2- () do ensino médio () do ensino superior () da educação de jovens adultos.

- 3- Atende alunos com qual (is): NEE(s) () Intelectual () Auditiva () Visual () Física () Múltipla () Bem dotado () Outra. Qual? _____
- 4- Atua em escola () municipal () estadual () federal () particular
- 5- Número total de alunos atendidos na SR: _____
- 6- Forma de agrupamento para o trabalho: () individual () duplas () trios () quartetos () atendimentos com mais de cinco alunos.
- 7- Sua sala multifuncional ou de recursos ocupa um espaço adequado na escola?
() sim () não
- 8- Você participa de atividades gerais da escola tais como: () conselhos de classe
- 9- () reuniões administrativas () reuniões de pais () horário de trabalho pedagógico coletivo () atividades sociais, culturais.
- 10- Sua sala é equipada com os recursos que julga necessário para a realização do seu trabalho? () sim () não
- 11- Se sim, quais recursos tem disponível?

- 12- Se não, quais recursos necessita?

- 13- Recebe apoio da equipe escolar? () sim () não

- 14- Participa de formação em serviço? () sim () não de que tipo?

ANEXO B

EIXO TEMÁTICO 3: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS 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 algum outro aspecto sobre o atendimento nas SRMs que você gostaria de destacar?
 - Os alunos com NEES permanecem toda a jornada dentro da classe comum?
 - Ele frequentam a classe comum todos os dias da semana?
15. Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum?
16. Como a professora da classe comum lida com classes heterogêneas (alunos com diferenças individuais no processo de aprendizagem)
17. Frequentar a classe comum e a SRM é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEES?
18. Como avaliar a qualidade do ensino ofertado aos alunos com NEES na classe comum?
19. Há algum outro aspecto sobre o atendimento dos alunos com NEES na classe que você gostaria de destacar?
- 20.- Como e estruturada o atendimento educacional dos alunos nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)? Cite os principais materiais e as dinâmicas de atendimentos utilizados.
21. Como você organiza o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
22. Que relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs?
23. Que relação existe entre o currículo da SRMs e das classes comuns que o aluno frequenta?

