

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA MONTEIRO DE ALMEIDA

**AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIÓNAIS E DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA
OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**MARABÁ-PA
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA MONTEIRO DE ALMEIDA

**AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIÓNAIS E DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA
OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito avaliativo ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

**MARABÁ-PA
2017**

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

Almeida, Maria Monteiro de.

As condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais e do trabalho pedagógico do professor na oferta da educação especial / Maria Monteiro de Almeida ; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2017.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar. 4. Incapacidade intelectual. 5. Deficientes - Educação. 6. Crianças superdotadas. I. Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA MONTEIRO DE ALMEIDA

**AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNÇÃOAIS E DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA
OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, para a Banca de
Defesa, dia 27/04/2017.

Banca Examinadora:

Profa. Orientadora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Profa. Msc. Silvana de Sousa Lourinho (Membro)

Profa. Msc. Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira (Membro)

Conceito: _____

Marabá-PA, 27 de abril de 2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida, me dando força, coragem e sabedoria para concluir mais este objetivo.

Aos meus pais: **Nilda e Expedito** que apesar da distância sempre estiveram presentes na minha vida. Meu obrigado e minha eterna admiração, por me ensinarem a seguir sempre pelo caminho certo, me incentivarem nos meus estudos, pelo exemplo de família, pelas orações, amor e carinho...

Ao meu esposo, **Fernando Cardim** pelo companheirismo, incentivo, paciência, pelo amor incondicional. Obrigado por fazer parte da minha vida!

Aos meus irmãos: **Sueli, Marli, Rodrigo, Romário** e sobrinhos: **José Venício e David Luiz** embora longe, vocês são muito especiais para mim.

Aos meus avós, tias (os) e primas (os), que incentivaram, oraram e torceram por mim.

Ao Núcleo de Acessibilidade e inclusão Acadêmica-NAIA, espaço que me proporcionou grandes aprendizagens e experiências enriquecedoras para além da minha graduação.

As professoras do AEE que concordaram em participar dessa pesquisa, contribuindo para a realização desse trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia por todos os momentos de ensinamento e contribuições nas disciplinas e apresentação de trabalhos.

As minhas colegas de turma e trabalho em grupo: **Thayane, Andreia, Marciene, Jaqueliene Dhayane, Suelena e Havolinne**. Conviver com vocês foi muito enriquecedor, vou sempre lembrar de vocês com carinho.

As professoras que se disponibilizaram em partilhar e contribuir deste momento de construção e aprendizado na banca de defesa deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pela oportunidade de ser bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica em 2014-2015 pela Unifesspa.

E, especialmente a minha orientadora, professora **Lucélia C. C. Rabelo** que apesar de sobrecarregada com tantos compromissos, disponibilizou-se em partilhar os seus conhecimentos sobre Educação Especial e fazer parte da minha trajetória acadêmica. O meu muito obrigado, a senhora sempre terá minha sincera admiração, respeito e carinho.

*“Para isso existem as escolas
Não para ensinar as respostas
Mas para ensinar as perguntas
As respostas nos permitem
Andar sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas nos
Permitem entrar pelo mar
Desconhecido”.*

Rubem Alves.

RESUMO

Considerando a importância da oferta de serviços em Educação Especial para o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação para apoiar seu processo de inclusão escolar, esse estudo correlacionou essas condições com o tipo de trabalho pedagógico ofertado por professoras de salas de recursos multifuncionais/SMR. Partiu-se do questionamento: Quais as condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais/SMR e do trabalho pedagógico do professor no desenvolvimento do atendimento educacional especializado/AEE para apoiar a inclusão escolar? Buscou-se conhecer e analisar como e em que condições funcionam esse serviço pedagógico específico de apoio a inclusão escolar, considerando a disponibilidade de recursos e equipamentos e a sua decisiva contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa se desenvolveu dentro de uma abordagem qualitativa e integra o conjunto de estudos do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva/CNPq/Unifesspa. Adotou-se como procedimento de coleta de dados: o uso de questionário de perfis, um roteiro de entrevista e questionário de levantamento dos materiais das salas de recursos. Participaram do estudo uma coordenadora do departamento de Educação Especial da rede municipal de Marabá e sete professoras do AEE. A observação participante foi utilizado como instrumento de coleta de dados com sessões de observação das SRM. Como resultado do estudo, analisa-se que as condições de funcionamento das SRM apresentam qualidades, equipamentos, mobiliários e recursos, mas que precisam ser complementados e substituídos para a garantia de acessibilidade. Persiste ainda um hiato entre o previsto nas diretrizes políticas e o funcionamento real das SRMs e desenvolvimento do trabalho pedagógico do AEE. Há desafios que as professoras do AEE enfrentam que precisam ser superados com comprometimento dos sistemas de ensino. O trabalho colaborativo é essencial e enriquece o AEE para além do espaço de SRM. Acredita-se que esta pesquisa contribua com a sistematização de políticas educacionais em consonância com as necessidades dos alunos, dos professores e gestores nas escolas para que educação inclusiva se concretize, a partir da reorganização do sistema educacional, revendo concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar uma escolarização de qualidade aos alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncionais. Professoras especializadas.

ABSTRACT

Considering the importance of services offer in Special Education to disabled students, Autistic Spectrum disorder, highly develop abilities/gifted to support their schooling inclusion process, this studying correlated these conditions with the type of pedagogic work offered by teachers of special education classrooms/SEC. From the question: What are the working conditions of the special education classrooms/SEC and the pedagogic work of the teacher in the special educational service/SES to support the schooling inclusion? We sought to know and analyze how and under what conditions this specific pedagogical service of support to the schooling inclusion works, considering the availability of resources and equipment and its decisive contribution to the fortification and effectiveness of the Special Education politic goals from the Inclusive Education perspective. The research has been developed within a qualitative approach and integrates the group of studies of the Group of Research in Special Education: Contexts of formation, policies and practices of inclusive education/CNPq/Unifesspa. We embraced as a data collection procedure: the use of a profile questionnaire, an interview script and a questionnaire to survey the special education classroom materials. A special education department coordinator of a Marabá's municipal school and seven teachers of SES participated of the studying. The participant observation was used as an instrument for data collection with SEC observation sessions. As a result of the study, we analyzed that the operating conditions of the SEC present qualities, equipment, furniture and resources, but that need to be complemented and replaced for the guarantee of accessibility. There is still a gap between what is envisaged in the policy guidelines and the actual functioning of the SECs and the development of the SES pedagogical work. There are challenges that SES teachers face that need to be overcome with compromising education systems. Collaborative work is essential and enriches SES beyond SEC space. We believe that this research contributes to the systematization of educational policies in line with the needs of students, teachers and managers in schools so that inclusive education can be achieved through the reorganization of the educational system, reviewing educational conceptions and paradigms in the sense of providing quality schooling for the students target public of the special education.

Keywords: Special Educational Service. Inclusive Education. Special Education Classroom. Specialized Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organização da SMR da Escola A.	53
Figura 2: Ambiente da SMR da Escola A.	54
Figura 3: Organização da SRM Tipo II - Escola B.....	55
Figura 4: Organização da SRM Tipo II - Escola B.....	55
Figura 5: Composição da SRM da Escola C.	56
Figura 6: organização da SRM da Escola C.....	57
Figura 7: organização da SRM da Escola C.....	58
Figura 8: Organização da SRM da Escola D.....	58
Figura 9: Composição da SRM da Escola E.....	59
Figura 10: Banheiro adaptado da SRM da Escola E.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição das salas de recursos multifuncionais do tipo I.....	38
Quadro 2: composição dos Kits de atualização para SRM do tipo II.	39
Quadro 3: Demonstrativo com a quantidade de SRMs implantadas em Marabá.....	46
Quadro 4: Nomes fictícios das professoras participantes.....	48
Quadro 5: Quantidade de equipamentos e materiais pedagógicos nas SRMs de Marabá...	66

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado.
- AACD** – Associação de Assistência à Criança Defeituosa.
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- 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.
- CEB** – Câmara de Educação Básica.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CORDE** – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- DI** – Deficiência Intelectual.
- DV** – Deficiência Visual.
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
- FLCB** – Fundação para o Livro Cego no Brasil.
- IBC** – Instituto Benjamim Constant.
- IBGE** – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais.
- MEC** – Ministério da Educação.
- NAIA** – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
- NEEs** – Necessidades Educacionais Especiais.
- ONU** – Organização das Nações Unidas.
- PAEE** – Público Alvo da Educação Especial
- PDDE** – Programa dinheiro direto na escola.
- PROINESP** - Programa de Informática na Educação Especial
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SAPEs – Salas de Apoio Pedagógico Específicos.

SEDUC – Secretaria Estadual Executiva de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais.

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

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

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1. Contexto Histórico da Educação Especial.....	20
1.2. A política de Educação Inclusiva no Brasil: Diretrizes e práticas.....	26
2. A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	32
2.1. Atendimento Educacional Especializado: Conceito, características e função como apoio a Inclusão Escolar	32
2.2. O trabalho pedagógico do professor do AEE: condições para sua atuação no apoio a inclusão escolar.....	39
3. PERCURSO METODOLÓGICO	43
3.1. Fundamentação.....	43
3.2. Contexto da pesquisa.....	44
3.3. Local da pesquisa.....	47
3.4. Participantes	47
3.5. Instrumentos da pesquisa	50
3.6. Procedimento metodológico da pesquisa	50
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1. A infraestrutura dos espaços de atuação da professora do AEE nas SRMs.....	52
4.2. Os preceitos da política sobre o funcionamento das SRMs e a realidade das escolas ..	60
4.3. Condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras do AEE	66
4.4. Desafios enfrentados pelas professoras na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no AEE	71
4.5. O trabalho em parceria com o professor do ensino comum como condição para a inclusão escolar.....	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88
APÊNDICES	96

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva assume cada vez mais espaços centrais de debate em âmbito nacional e internacional. E embora esse movimento venha repercutindo desde a década de 90 no Brasil, não se esgotam os debates e pesquisas sobre o tema, especialmente porque as condições desafiadoras do trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que compõem hoje o público alvo da educação especial, conforme a legislação brasileira, colocam-se cotidianamente aos professores que atuam no AEE, no ensino comum, profissionais da área de assistência clínica e as famílias. Tais demandas traduzem-se na forma de dúvidas, inquietações, perspectivas, controvérsias, questionamentos frente às ações que precisam ser realizadas para que as políticas públicas assegurem a efetivação de direito e inclusão social.

O movimento político e social em prol da Inclusão no contexto educacional em específico, parte do princípio de que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, estejam incluídas na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades. No entanto, são vários os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados, para que se consiga garantir uma efetiva escolarização para esses alunos público alvo da Educação Especial. Assim, esse processo vem se constituindo aos poucos na sociedade e na escola, caracterizando-se como um processo longo, de muitas lutas e reivindicações.

Atualmente, a inclusão educacional é um direito previsto pela constituição. Apesar disso, é uma realidade que ainda deixa a desejar muitas mudanças na sociedade e principalmente no ambiente escolar, nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores. Revela-se como necessária uma mudança na estruturação e funcionamento dos sistemas de ensino, para que as escolas se constituam realmente como um espaço de acesso democrático, em que se garanta a permanência com aprendizagem de conhecimento e desenvolvimento, respondendo as necessidades de todos esses alunos.

Nesse contexto, Prieto (2006) ressalta que a inclusão educacional precisa estar pautada em uma reorganização do sistema de ensino, o que “acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o

desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades”. (PRIETO, 2006, p. 42)

Para haver uma inclusão com qualidade é necessário pensar em investimentos e adaptações nos sistemas de ensino, que abranjam desde a estrutura física do espaço até mudanças na proposta curricular, nas metodologias e estratégias de ensino, que se respaldam numa ação para além da matrícula desses alunos no ensino regular, como por exemplo, garantir uma educação de qualidade, reconhecer e respeitar as necessidades apresentadas por esses alunos e direcioná-los para que conquistem seu pleno desenvolvimento, não só na escola mais na sociedade.

Nesse sentido, refletindo sobre a realidade dos alunos público alvo da educação Especial, assim como, o significativo aumento de matrículas desse público na escola regular, o governo brasileiro tem estabelecido algumas propostas na tentativa de atender a essa demanda de alunos, com vistas a garantir que os mesmos recebam uma educação de qualidade. Para tanto, a esfera governamental através dos seus órgãos tem instituído legislações, diretrizes e iniciativas para consolidação da política de educação inclusiva: programas especiais, construção de sistemas educacionais inclusivos, cursos de formação de professores, reestruturação dos espaços escolares, entre outros.

Dentre as políticas públicas pensadas para garantir a organização da educação inclusiva pode-se citar algumas, como: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esses e outros dispositivos legais vêm sendo implantados, com a intenção das escolas se adequarem para atender, satisfatoriamente, todos os alunos.

Assim, a matrícula dos alunos público alvo da educação especial nos sistemas educacionais regulares tornou-se possível e obrigatório, a partir de 1988, sendo garantida pela Constituição Federal do Brasil, no qual, estabelece o direito de todas as “pessoas portadoras de deficiências” receberem educação preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A esse público ficou garantido que além da matrícula na classe comum, receberiam atendimento educacional especializado – AEE a ser ofertado no turno

oposto ao do ensino regular, em SRM. De acordo com documentos legais, O AEE é compreendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011). O AEE deve complementar o ensino de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar o ensino de alunos com altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve está articulado com a proposta do ensino comum.

Para realizar esse atendimento, foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, em escolas de educação básica das redes públicas de ensino. Nessas salas podem ser encontrados equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que auxiliam na escolarização desses alunos.

Deste modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2011) apresenta os referenciais nacionais para a construção de sistemas educacionais, organização de escolas inclusivas e define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo disponibilizar recursos, serviços e atendimento educacional especializado nas SRMs aos alunos público alvo da Educação Especial.

O decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) no §2º especifica como será o apoio técnico e financeiro às ações voltadas a oferta do AEE, São:

- I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;
- VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, no qual, os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa para a definição de estratégias pedagógicas que

favoreçam o acesso do aluno, ao currículo e a sua interação com os colegas, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

No entanto, sabe-se que nem sempre os dispositivos legais conseguem ser colocados na prática, como o esperado, diante disso e com ênfase nessas diretrizes políticas e documentos que caracterizam esse serviço, propôs-se o presente estudo com a pretensão de caracterizar e analisar as condições de funcionamento das SRMs e do trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE, buscando conhecer como e em que condições funcionam esse atendimento, os recursos e equipamentos oferecidos para a implementação do trabalho pedagógico, levando em consideração a sua contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da política de Educação Inclusiva que garante o direito a educação aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Essa pesquisa se desenvolve no contexto de ações de extensão e pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade – CNPq/Unifesspa. É fruto de experiências como estagiária¹ e como bolsista do Programa Brasileiro de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq Unifesspa² com essa vivência em pesquisa, o contato com as professoras do AEE do sistema municipal de Marabá e com as pesquisas já realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial³, que influenciaram na escolha do objeto de estudo deste trabalho.

Este estudo visa contribuir com as reflexões que vem sendo desenvolvidas na área da Educação Especial, buscando verificar em que condições o AEE nas SRMs estão organizadas, se considera as orientações e preceitos da legislação vigente e se tem contribuído para o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial. O objetivo central da pesquisa foi conhecer e analisar como e em que condições funcionam esse serviço pedagógico específico de apoio a

¹ Estágio realizado em escolas públicas, com alunos público alvo da educação especial, no ano de 2012, 2013, 2014 e 2015.

² Envolveu um projeto de pesquisa coordenado pela profa. Dra. Lucélia Cardosos Cavalcante Rabelo, intitulado: Casos de ensino: análise das intervenções pedagógicas no atendimento educacional especializado em Marabá-PA.

³ Esta pesquisa em Rede Nacional – ONEESP foi um Estudo em Rede Nacional sobre as salas de Recursos multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP), que tem como foco central a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Projeto coordenado pela profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

inclusão escolar, considerando a disponibilidade de recursos e equipamentos e a sua decisiva contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No que concerne aos objetivos específicos pretendeu-se:

- Relacionar os desafios da prática pedagógica enfrentada pelos professores diante das condições da oferta do AEE;
- Descrever a organização e funcionamento do AEE e SRM em confronto com a legislação vigente;
- Identificar as condições de funcionamento para a oferta do AEE e as implicações no trabalho pedagógico do professor com vistas a prestar o apoio à inclusão escolar;

O estudo iniciou-se ainda como bolsista PIBIC/CNPq – 2014-2015⁴, ampliando o foco de análise para as condições de funcionamento das SRMs e condições de trabalho pedagógico das professoras especializadas em Educação Especial que atuavam no sistema de ensino municipal até o ano de 2017. Para além dos dados já coletados que compõem o banco de dados do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade – CNPq/Unifesspa foram coletados dados em cinco escolas, sendo quatro localizadas na zona urbana e uma na zona rural com um total de sete professoras do AEE, que informaram e analisaram suas condições de trabalho durante o ano de 2017.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos que se fundamentam na literatura da área e nas bases legais e diretivas sobre o atendimento educacional especializado e papel das professoras especializadas que atuam na oferta da Educação Especial.

O primeiro capítulo apresenta uma breve explanação da trajetória percorrida pela Educação Especial no Brasil mostrando os principais marcos históricos, as instituições criadas para a realização desse atendimento, assim como foi surgindo o discurso de Integração Escolar e Educação Inclusiva, enfocando, também as legislações, diretrizes políticas que dão ênfase a esse atendimento na escola de ensino comum.

O segundo capítulo aborda principalmente sobre os fundamentos legais do AEE, discutindo o que a lei assegura enquanto função, conceitos e características

⁴Casos de ensino: análise das intervenções pedagógicas no atendimento educacional especializado em Marabá-PA (RABELO, 2014).

dessa política, destacando as condições para o trabalho pedagógico do professor do AEE para sua atuação no apoio a inclusão escolar.

No terceiro capítulo está descrito o percurso metodológico do estudo, apresentação e caracterização do local, participantes, etapas, procedimentos e instrumentos utilizados para coletar e analisar os dados da referida pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a sistematização dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, mostrando os resultados e análises desse estudo.

No último capítulo, encontram-se as considerações finais do referido estudo.

CAPÍTULO 1

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta uma breve explanação sobre o caminho histórico da Educação Especial no Brasil, como meio de compreender e resgatar os acontecimentos que influenciaram algumas mudanças, hoje visíveis no contexto escolar e na sociedade. Para isso, foram abordados alguns autores que tratam dessa temática, entre eles: Jannuzzi (2004), Mazzota (2005) e Mendes (2006).

1.1. Contexto Histórico da Educação Especial

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil teve início no século XIX quando alguns brasileiros, inspirados em experiências norte-americanas e europeias se dispuseram a organizar e implementar ações para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Não havendo, porém, uma integração das iniciativas, que ora eram particulares, ora oficiais (MAZZOTA, 2005, p. 27).

Segundo o mesmo autor a história da Educação Especial passou por dois grandes períodos, no qual o primeiro caracterizou-se por iniciativas governamentais isoladas ou particulares e compreendeu os anos de 1854 a 1956 e o segundo caracterizou-se por iniciativas oficiais de âmbito nacional que se desenvolveram a partir de 1957 a 1993.

A pesquisadora Januzzi(2004), também ao realizar o levantamento sobre a história da Educação Especial no Brasil, apontou que sua origem se deu basicamente em instituições, com atendimentos registrados em São Paulo, desde 1600, ainda no Brasil colônia, e que as mesmas foram se expandindo de modo tímido. A autora explica ainda, que a educação voltada para essas pessoas foi sendo o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que a sociedade sentiu necessidade. Nesse sentido (MENDES, 2006) argumenta:

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a

pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (p. 387).

Porém, os primeiros atendimentos oficiais no Brasil iniciaram com a criação do primeiro internato denominado na época “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, considerado marco fundamental na trajetória histórica da Educação Especial. O segundo ficou conhecido como: “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos localizam-se na cidade do Rio de Janeiro e foi criado por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2005).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a educação dos mesmos. Porém, como observa Mazzotta não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (2005, p.29), nestas instituições.

Jannuzzi (1992), destaca que o atendimento inicial dirigido as pessoas com deficiência era feito a partir de duas vertentes: médico-pedagógica e a psicopedagógica, caracterizadas da seguinte forma.

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992 apud MENDES, 2010, p. 94).

Essa vertente médico-pedagógica caracterizou-se na Educação Especial como uma das tendências mais segregadoras de atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, a deficiência era tratada exclusivamente como questão médica, o que estimulou a criação de escolas em hospitais. E contribuiu para a criação de serviços de higiene e saúde pública, fazendo com que tivesse à inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência em alguns estados brasileiros (JANNUZZI, 2004).

Enquanto a vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. O diagnóstico dessas pessoas, era realizado por meio de escalas métricas de inteligência, para que fossem encaminhadas para escolas ou classes

especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Nessa vertente, por um lado, eram usados recursos pedagógicos alternativos e por outro desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência, para serem utilizados na identificação dos diferentes níveis intelectuais das pessoas com deficiência.

Segundo Aranha (2004), nesse primeiro momento gradativamente foram surgindo outras instituições de caráter assistencialista que “permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país” e que foi “assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas”(p.28). Dentre elas pode citar algumas instituições desse período, segundo a respectiva deficiência atendida.

Deficientes visuais: Instituto Benjamin Constant (IBC) - Rio de Janeiro(1891); Instituto de Cegos Padre Chico - São Paulo(1928); Fundação para o Livro Cego no Brasil (FLCB) - São Paulo(1946).

Deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha - São Paulo(1929); Escola Municipal de Ed. Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller - (1951).

Deficientes físicos: Santa Casa de Misericórdia - São Paulo(1931); Lar-Escola São Francisco – São Paulo(1943); Associação de Assistência à Criança Defeituosa(AACD) - São Paulo(1950).

Deficientes mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas - Rio Grande do Sul(1926); Sociedade Pestalozzi - Minas Gerais(1935); Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro(1948); Sociedade Pestalozzi de São Paulo(1952); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro(1954); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo(1961)(MAZZOTTA, 2005, p. 33-49).

Nesta época, a expansão dessas instituições foram se ampliando lentamente e se deu mais por força das organizações filantrópicas do que por conta das iniciativas do estado, desobrigando portanto, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Os serviços públicos continuavam a ser prestados por meio das escolas regulares, as quais ofereciam um número de classes especiais bastante inferiores à demanda (MENDES, 2010).

Essas instituições em sua maioria, de natureza assistencial, estavam concentradas nas regiões Sul e Sudeste do País e atendiam um pequeno número de pessoas, deixando uma grande maioria das pessoas com deficiência sem nenhum tipo de atendimento, principalmente, os que residiam em outras regiões distantes

dessas instituições. As mesmas surgiram principalmente do interesse de grupos ou de pais de crianças deficientes, que, sem um apoio mais consolidado do Estado, viam-se obrigadas a criar espaços que atendessem aos seus filhos(COSTA, 2006).

Vale ressaltar que nesse período, o acesso à educação formal era privilégio de poucos. Assim, o acesso à educação pelas “pessoas com deficiência”, foi sendo conquistado lentamente, e ainda na medida em que se ampliavam as oportunidades de educação para a população em geral. Desse modo, ao longo dos anos a Educação Especial, foi se estruturando na maioria das vezes, em modelos que priorizam o assistencialismo, visão segregativa e a segmentação das deficiências, fato este, que contribui ainda mais para que a vida social e escolar dessas pessoas acontecesse em um mundo à parte.

Sobre a educação das pessoas com deficiência Jannuzzi (2004) explica que a mesma foi sendo concedida à medida que se tornou “necessária para a subsistência do sistema dominante”, até que os movimentos populares passaram a reivindicar a educação como um direito. Nesse sentido, argumenta:

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos, e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (JANNUZZI, 2004, p.53).

Nesse período aos poucos a sociedade começou a perceber que as pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado o que terminou por deslocar em certa medida o atendimento do âmbito da saúde para o da educação, mesmo que lentamente.

Sobre esse período, especificamente a partir da década de 30, Jannuzzi comenta que:

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p. 68).

Conforme a autora citada, todos esses acontecimentos vão ocorrendo enquanto a sociedade vai se industrializando e se urbanizando, fazendo com que a educação se torne cada vez mais necessária e exigida pela própria indústria na cidade onde a mesma estava localizada.

O segundo grande período da história da Educação Especial citado por Mazzota(2005), aconteceu no ano de 1957, quando o atendimento educacional as pessoas com deficiência foi assumido pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para promover medidas necessárias para oferecer assistência e educação a essas pessoas.

A primeira campanha foi feita em 1957, pelo Decreto Federal 42.728e estava voltada para os deficientes auditivos e ficou conhecida como: Campanha para Educação do surdo brasileiro, no qual tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias a educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”(MAZZOTTA, 2005, p.49-50).

Em 1958, aconteceu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant - Rio de Janeiro; e em 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes mentais sobre influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas no Rio de Janeiro. Outras Campanhas parecidas foram criadas depois, para atender outras deficiências.

Ao longo da década de 60 foi publicada, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024/61) essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos e “veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a Educação Especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País”. (ARANHA, 2004, p.30). Porém, “não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (cf. ART. 89 da LDB/1961)” (KASSAR, 2011).

A necessidade de uma política de Educação Especial, foi se delineando a partir dos anos 70, através do Ministério da Educação e cultura (MEC), que estabeleceu em 1973 a primeira proposta de estruturação da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. Para isso foi criado um órgão central para geri-la, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que tinha por finalidade promover a expansão e a melhoria do atendimento as pessoas com deficiências. Depois disso, as campanhas realizadas anteriormente foram extintas.

Foi criada também a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985, dispendo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas com deficiência.

A década de 70 foi considerada um marco da institucionalização da Educação Especial, devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, principalmente de cunho filantrópico, dos estabelecimentos, do financiamento e das políticas públicas, colocando-se em evidencia a normalização e a integração. Contudo ainda houve mais incentivo à iniciativa privada e ao assistencialismo do que a escolarização efetiva das pessoas com deficiência (COSTA, 2006; MENDES, 2010).

Assim, as mudanças sociais foram se manifestando em diversos contextos e setores, o envolvimento legal nestas mudanças teve sua importância sancionando normas, pareceres e decretos que foram dando mais ênfase a Educação Especial. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto princípio constitucional, sugerindo o atendimento as pessoas que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Contudo, percebe-se que esse movimento de integração surgiu mais como uma estratégia política e econômica, do que uma ação a favor da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, uma vez que “surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos” (MENDES, 2006, p. 400).

A mesma autora, ressalta que os movimentos sociais pelos direitos humanos tiveram importante contribuição para o avanço nas discussões dessa proposta educacional, já que:

[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar [...] (MENDES, 2006, p. 388).

A participação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino teve maior impulso especialmente na década de 80, devido a lutas e movimentos para o acesso e qualidade da educação para essas pessoas, culminando, portanto, para o surgimento da proposta de Educação Inclusiva, movidos na defesa de que todos têm direito a educação, liberdade de expressão, acesso e participação na vida em

sociedade e a integração que centrava na deficiência, não se encaixava mais como modelo adequado (GLAT; FERNANDES, 2005).

Esses foram alguns dos marcos constitutivos no processo de consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, que se deu pela pressão de movimentos sociais, embasados nos direitos humanos. Em lei, algumas conquistas foram alcançadas e serão elucidadas no próximo tópico. Porém, é necessário garantir que essas conquistas, realmente possam ser efetivadas na prática, permitindo o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos esses alunos que se encontram na escola.

1.2. A política de Educação Inclusiva no Brasil: Diretrizes e práticas

O movimento pela Educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos, na década de 80 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial (MENDES, 2006). Com isso, passou-se a defender no âmbito educacional a construção de um sistema único e de qualidade para todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência.

Desde então, surgem diversas discussões e reflexões em torno dos princípios norteadores para uma Educação Inclusiva e o que fazer para efetivá-la na prática, esses mesmos motivos deram ênfase para a formulação de uma extensa lista de leis, decretos, resoluções e pareceres em âmbito nacional e internacional, assim também como documentos de cunho estadual, municipal e federal, tratam dessa questão, apresentando diversas propostas para que ela se viabilize. Dentre elas podem ser citadas:

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), que garantiu vários direitos aos cidadãos, inclusive para as pessoas com deficiência, ressaltando que todos têm direitos iguais perante a Lei, assegura o dever do Estado com a educação e garante no artigo 208, inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.62). Essa cláusula motivou a edição de outras leis relacionadas à matéria sobre atendimento educacional especializado e desde então novos direcionamentos para a Educação Especial começaram a ganhar forma. Para Mendes este documento:

[...] traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país[...] (MENDES, 2010, p. 119).

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, lei nº8. 069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), também garante, entre outras coisas, o AEE às crianças com deficiência “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que significou uma importante abertura para exercer o direito das crianças e adolescente com deficiência. Porém, percebe-se que para que esses direitos sejam colocados em prática a sociedade precisa conhecê-las e exercitá-las por meio de ações e atitudes.

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

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), embora seja considerado um dos marcos mais significativo do poder público perante a educação para as pessoas com deficiência, já havia orientações anteriores para o atendimento a esse público, expressa em edições anteriores da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) e Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Entretanto, Costa (2006, p. 36) analisa que as mesmas serviram “[...] mais para cumprir um dispositivo legal do que para atender de fato uma demanda de pessoas há séculos excluídas da escola”.

A atual LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) é inspirada nos princípios da inclusão apontados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e apresenta um capítulo específico para a Educação Especial. Nela, assegura-se que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 44).

Dentre as várias críticas e reflexões em torno deste capítulo específico para Educação Especial da LDBEN, alguns autores (ARANHA, 2004; KASSAR, 2011; MINTO (2000); PRIETO, 2004) apresentam uma preocupação enquanto ao uso dos

termos “portadores” e “preferencialmente”. Para Minto (2000, p.09) o termo portador traz implícita a ideia de carregar algo, de excluir o diferente ao insinuar uma falta, ou seja, pelo fato de ser “especial” não pertence ao “lugar comum”. Ele explica que “é como se quando houvesse pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. – faltasse também um atributo essencial da normalidade”.

Quanto ao uso do termo “preferencialmente” utilizado não só na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) como em outras leis provocou várias polêmicas, pois alguns entenderam sua utilização como elemento que remete a ideia que há a opção, dela acontecer tanto na rede regular, como fora dela, não esclarecendo quem será o responsável por fazer essa escolha. Minto (2000, p. 09) explica que esse pode ser um “termo chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrado legalmente a porta de exceção”.

Sobre essas políticas iniciais voltadas para o público alvo da Educação Especial, são inegáveis as mudanças positivas, como a entrada desses alunos no sistema público de ensino regular, fazendo com que a Educação Especial deixe de ser um sistema paralelo de ensino, passando a ser considerada como uma modalidade no contexto geral da Educação e reconhecendo esse público como sujeitos de direito. Entretanto, é também inegável que isto provocou grandes controvérsias, como explica Aranha (2004).

[...] as leis não apresentavam uma política de formulação clara, compreendida e aceita, no âmbito das escolas e da comunidade em geral. A não existência, naquele momento, de um plano norteador do processo de transformação do sistema educacional foi, também, outro fator que produziu grandes dificuldades operacionais. Por um lado, a legislação estabelecia e exigia mudanças na prática social e por outro lado, não orientava, com objetividade, como promovê-las (p.09).

Pletsch (2009) esclarece que os documentos pensados para a Educação Especial de 1994 e 1999 ainda estavam apoiados pelo movimento de integração, no qual se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e esperava possibilitar condições de vida mais normais para as pessoas com deficiência. Nesse caso só eram integrados nas escolas aqueles “alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais” (PLETSCH, 2009, p. 29).

Esses documentos, no entanto, foram norteadores para a ampliação das discussões sobre inclusão e apresentam importantes contribuições sobre direitos,

respeito às diferenças, visando uma educação de qualidade a todos os alunos, no qual podem ser mencionados também:

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) é um documento que funcionou como compromisso de educação para todos, com o objetivo de traçar ações concretas para mudar até 2000 a situação do analfabetismo, assim como das pessoas com “necessidades educacionais especiais”.

A este respeito Costa (2006) analisa que apesar dos avanços, como por exemplo, na matrícula desses alunos no ensino comum, o Brasil ainda está longe de alcançar o que propõe essa declaração, pois “a maioria da nossa população ainda não usufrui de condições básicas de sobrevivência” (p. 45).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, Espanha, 1994), que apresenta como objetivo principal propor linhas de ação em Educação Especial, dentro de uma política de escola inclusiva, reafirmando o compromisso de educação para todos, independente das diferenças individuais, e instituindo princípios, políticas e práticas na área das “Necessidades Educativas Especiais”.

Para Miranda (2008) essa declaração “trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças independente de suas diferenças e/ou dificuldades” (p, 39).

Para os autores Bueno (2008), Glat (2007), Ferreira (2007) a declaração foi considerada um marco, pois afirma a proposta de uma educação inclusiva, questionou as concepções da escola tradicional e da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p. 7). Porém, essa política não provocou uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que fossem “valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial”. (BRASIL, 2008, p.08).

Anos depois, veio a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 3.298, que determina “I - a matrícula compulsória em

cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares da pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999).

A implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), criada pelo MEC em 2008, acompanha o movimento mundial de Educação Inclusiva e orienta os sistemas de ensino para que estes garantam aos alunos público alvo da Educação Especial condições não somente para o acesso, mais para que permaneçam na escola, e se desenvolvam cognitivamente, afetivamente e socialmente. Assim, orientam os sistemas de ensino para que garantam a esses alunos:

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 Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.8).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que propôs a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão de comunidade surda, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete desse meio legal de se comunicar e se expressar.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), expressa no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 tem como propósito promover, proteger e assegurar o exercício de todos os direitos humanos e traz como princípios: o respeito pela dignidade humana, a participação e inclusão na sociedade, a não discriminação, entendendo a deficiência como parte da diversidade humana.

De um modo geral, pode se afirmar que houve uma evolução significativa nas políticas voltadas para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Porém, mesmo contando com todos esses documentos, de acordo com Prieto (2004) “ainda estamos longe de atingir a quantidade total e a qualidade social no atendimento escolar dispensado a esses alunos”.

Bueno também comenta que não podemos deixar de considerar que:

A implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 1999, apud MIRANDA, 2008, p. 40).

Portanto, percebe-se que para fazer a inclusão acontecer, muitos aspectos devem ser considerados e discutidos, assim também como uma “permanente análise do modelo, das intencionalidades e da forma como vem se desenvolvendo a política de educação inclusiva; pois somente a partir daí pode-se identificar as possibilidades e/ou entraves à materialização dos princípios inclusivos” (RABELO, 2012, p. 27) no sentido de garantir os direitos desse público, já expresso por lei, exigindo-se, não somente o acesso, mas a permanência e uma educação de qualidade a todos os alunos sejam eles com deficiência ou não.

CAPÍTULO 2

2. A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este capítulo apresenta os fundamentos legais do AEE, discutindo o que a lei assegura enquanto função, conceito e características dessa política de apoio à inclusão escolar, destacando as condições para o trabalho pedagógico do professor do AEE para sua atuação no apoio a inclusão escolar. Levando em consideração que é objetivo fundamental desse estudo, perceber a importância desse espaço de atendimento para a inclusão e educação dos alunos público alvo da Educação Especial.

2.1. Atendimento Educacional Especializado: Conceito, características e função como apoio a Inclusão Escolar

As reivindicações por esse atendimento já vem sendo discutido ao longo da história, o que pode se confirmar através das leis que foram sendo implantadas defendendo que esse atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial acontecesse de preferência na escola regular, está presente desde a primeira LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961); ECA, lei nº 8.069(BRASIL, 1990); Constituição Federal (BRASIL, 1988), entre outras. Porém, foi nos últimos anos que se intensificou na prática a política em prol de uma Educação Inclusiva.

Todas essas leis têm favorecido para que houvesse um crescimento do número desses alunos público alvo da educação especial, sendo regularmente matriculados e frequentando as salas de ensino comum. Nesse sentido, A resolução nº 4 especifica quem são os alunos que compõem o público alvo do AEE:

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

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam 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).

Os alunos público alvo da educação especial receberam o direito do duplo cômputo da matrícula, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE conforme registro dos dados lançados no Censo Escolar/MEC/INEP. Esse direito tornou-se possível com a homologação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), instituído no âmbito do FUNDEB. Portanto, os tipos de matrículas consideradas são:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 2).

Conforme o Decreto Federal nº 7.611/11 o Atendimento Educacional Especializado é compreendido 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. Essa “suplementação deve ser oferecida aos alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação”, enquanto o “complemento é destinado aos alunos que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas ou não à deficiência” (CARNEIRO, 2014, p.51).

O locus prioritário para a realização do AEE é em SRM, podendo ser realizado também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2011).

Porém, para que esses alunos sejam incluídos como determina a lei, não basta apenas matricular esses alunos na sala de ensino comum e oferecer atendimento nas SRMs, mais sim garantir uma aprendizagem e desenvolvimento de qualidade a todos os alunos para que esse direito se concretize. Pois, a inclusão não pode ser algo que fica apenas no discurso ou na política, precisa realmente ser colocada em prática e a escola tem uma função social muito importante nesse aspecto, por isso, destaca-se a necessidade de se rever conceitos e práticas educativas.

Esta reflexão vai ao encontro do que a própria política propõe em diversos documentos que tratam dessa questão, a nota técnica da SEESP/GAB/Nº 11/2010, por exemplo, notifica que:

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 01).

Nessa perspectiva, não são esses alunos que devem se adaptar ao funcionamento da escola, o ideal é que haja uma ruptura de paradigmas, nas formas de ensino, nas práticas educativas, pois as “escolas devem se ajustar as necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições, não se admitindo exceções. Daí ser uma educação para todos” (PONTES, 2007, p. 163).

Para Lima (2007), está acontecendo uma espécie de inclusão subalterna e a exclusão dentro da inclusão, ou seja, esses alunos embora estejam na escola, não estão tendo acesso a um currículo adequado e nem condições que lhes possam garantir um atendimento de qualidade. A mesma autora apresenta a seguinte reflexão:

[...] se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDB (Lei 9.394/96) (LIMA, 2007, p. 51).

Nesse aspecto, compreendemos que há a necessidade de rever as técnicas utilizadas pelas escolas, pois para que se consiga colocar em prática o que está em lei, é imprescindível que haja mudanças nas metodologias, nas maneiras de ensinar, nos modos de avaliar, na infraestrutura e investimentos tanto em recursos materiais como também em recursos humanos, como em formações e capacitação para os educadores, para que os mesmos possam realizar uma reflexão sobre sua prática pedagógica acompanhada de novos saberes, numa articulação entre teoria e prática.

No artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, aponta-se que a oferta do AEE deve ser garantida aos alunos público alvo da Educação Especial “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem

as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Porém, não basta apenas oferecer o AEE nas escolas de ensino comum, há necessidade de se proporcionar condições as escolas. O que envolve além da disponibilização de recursos, mas a garantia da acessibilidade, envolvimento e compromisso da escola, participação das famílias, intervenção e trabalho em parceria do professor do AEE com outros profissionais especializados (psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) e com o professor da sala de aula é de fundamental importância para a inclusão escolar desses alunos (ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não deve ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (ALVES, et al., 2006, p. 15).

De acordo com a cartilha “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva” (2010) são conteúdos do AEE:

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Soroban (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (ROPOLI et al., 2010, p. 27 - 28).

Portanto, é necessário que haja um trabalho em conjunto, entre professores do ensino comum e professores do AEE no sentido de garantir a articulação entre as duas modalidades de ensino. Pois, de acordo com as recomendações oficiais, as frentes de trabalhos de ambos os professores são distintas, cabendo ao professor do ensino comum o ensino das áreas do conhecimento e ao professor que prestará o AEE complementar e suplementar, proporcionar recursos específicos e conhecimentos que auxiliem na eliminação de barreiras a participação desses alunos nas turmas do ensino regular.

Nesse sentido, podemos analisar que de acordo como está colocado pela lei, o AEE aparece como uma proposta eficaz às necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial, ao criar possibilidades de acessibilidade ao currículo, às atividades de aprendizagem, aos métodos e técnicas os quais em conjunto, atuam para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento desses alunos (MEC, 2008). Porém, o que vemos na prática é que muitos desafios ainda precisam ser superados, como explica (BAPTISTA, 2011):

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

Apesar do AEE ser um serviço recente, vem se constituído como um serviço essencial na composição de uma política educacional de inclusão escolar, mais que ainda precisa ser visto como um processo que necessita de mudanças sobre o fazer pedagógico, na organização estrutural das escolas, no planejamento das atividades escolares, entre outros diversos fatores que necessitam ser repensados para a efetivação devida dessa proposta de inclusão escolar.

Com o propósito de apoiar os sistemas de ensino na oferta do AEE, em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril, é criado o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa foi instituído pelo MEC/SECADI e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Esse programa tem 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).

De acordo com o documento orientador de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2008), elas devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE, aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente

registrado no Censo Escolar MEC/INEP. Portanto, essas salas são espaços localizados em escolas de educação básica, onde o AEE deve ser realizado em turno contrário a escolarização recebida pelos alunos público alvo da educação especial no ensino comum.

O Decreto Nº 7.611/2011 define as SRMs como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Esse mesmo Decreto expressa o dever do Estado com a educação dos alunos público alvo da Educação Especial no (Art. 1º), apresenta as formas de prestação de serviços de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, assim também como os objetivos do AEE, que são:

- 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. (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o AEE deve contar com o apoio tanto de recursos tecnológicos, como de professores especialistas e uma série de procedimentos que possam auxiliá-los a minimizar as dificuldades e limitações de acessibilidade presentes no ambiente escolar.

O programa da SRM prevê que as escolas equipadas com salas de recursos multifuncionais deverão adequar, em seu Projeto Político Pedagógico, a estruturação organizacional e oferecimento do AEE, disponibilizando vagas para a matrícula tanto de alunos dessas próprias escolas quanto para os alunos de outras escolas que não possuem SRM. Além disso, as escolas que oferecem esse serviço, devem também contemplar em seu projeto pedagógico os seguintes requisitos:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2).

A SRM é organizada como sala Tipo I e Tipo II. As salas do Tipo I são planejadas para atender às pessoas com as mais diversas deficiências, à exceção da pessoa com deficiência visual, que é contemplada na Sala Tipo II.

Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010, p.11 e 12) os itens da SRM Tipo I, são:

Quadro 1: Composição das salas de recursos multifuncionais do tipo I

EQUIPAMENTOS/ MOBILIÁRIOS	MATERIAIS DIDÁTICOS/ PEDAGÓGICOS
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Mouse com entrada para acionador	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Acionador de pressão	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Mesa redonda	01 Dominó de Frases
04 Cadeiras	01 Dominó de Animais em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Armário	01 Dominó tátil E 01 Memória Tátil
01 Quadro branco	01 Alfabeto Braille
02 Mesas para computador	01 Kit de lupas manuais
02 Cadeiras	01 Plano inclinado – suporte para leitura

FONTE: Documento Orientador Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais (MEC/BRASIL, 2010. p.11).

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados aos equipamentos e recursos de acessibilidade para alunos cegos, baixa visão ou com deficiência visual, conforme abaixo:

Quadro 2: composição dos Kits de atualização para SRM do tipo II.

EQUIPAMENTOS E MATÉRIAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

FONTE: Documento Orientador Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais (MEC/BRASIL, 2010. p.12).

De acordo com a relação desses materiais disponibilizados nas SRMs, era para essas salas possuírem amplas condições para atender as mais diversas deficiências e boas condições de acessibilidade para os alunos que desfrutam desse espaço. No entanto, esta não é a realidade das SRMs da rede de ensino público do município de Marabá, assim também como de outros estados do Brasil, como comprovou os estudos em rede nacional ONEESP (Rabelo, Oliveira e Oliveira, 2015).

O que acontece na maioria dos casos é que não são encaminhados todos os recursos que compõem as SRMs, precisando ser complementadas com recursos encaminhados pela prefeitura ou através de doações das próprias escolas e os professores vão fazendo adaptações e confeccionando mais recursos conforme a necessidade dos alunos, os quais são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem.

2.2. O trabalho pedagógico do professor do AEE: condições para sua atuação no apoio a inclusão escolar

Prieto (2006), Baptista (2011), Mendes (2006) dentre outros autores, mencionam a necessidade da formação continuada para os professores do AEE, pois os mesmos têm um papel fundamental no gerenciamento da política de inclusão nas escolas. Assim, os professores do AEE enquanto principais protagonistas desse processo inclusivo, precisam estar constantemente refletindo, discutindo e buscando condições para atender as necessidades desses alunos e garantir a efetivação da inclusão escolar. Assim, a formação tem sido vista como uma condição essencial, para o desenvolvimento pedagógico do professor do AEE.

Este discurso encontra-se respaldado na legislação e em programas nacionais, que, nos últimos anos vem oferecendo capacitação aos professores especialistas já atuantes, com o objetivo de garantir qualidade na educação para os alunos público alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009; 2009).

Embora sejam muitas as oportunidades de formação na área de educação especial, como formação inicial e continuada, assim também como para atuar na área seja importante ter qualificação, conforme resultados da pesquisa do ONEESP (Rabelo, Oliveira e Oliveira, 2015) desenvolvida em vários estados brasileiros, comprovam que os professores especializados, vivenciam um recorrente sentimento de “despreparo” para atuarem com alunos público alvo da educação especial.

Nesse sentido, a formação de professores vem se constituindo como uma importante ferramenta para que os mesmos estejam constantemente se aprimorando, pesquisando e buscando por novos conhecimentos que possa auxiliá-los a desenvolver um trabalho com mais responsabilidade, qualidade e eficácia. Pois a “qualificação do professor representa uma forma de aprimoramento do atendimento educacional de alunos em geral e de resgate na confiança dos docentes de que são capazes de construir novas alternativas e de desenvolver novas competências” (JESUS, 2006, p.97).

Sobre essa necessidade de formação, Barreto e Nunes (2011), colaboram, garantindo que:

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

Segundo o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial. O professor do AEE é o responsável por realizar o atendimento ao aluno público alvo da educação especial que, dependendo do caso, tem função complementar ou suplementar, considerando sempre as necessidades específicas desses alunos.

As atribuições desse professor também estão redigidas na Resolução Nº 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que são:

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

As atribuições ao professor e ações do AEE, encontram-se descritas na legislação nacional. Ao analisar a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, Art. 9) entende-se que o planejamento das práticas curriculares é uma responsabilidade do professor do AEE, porém há a necessidade de construir um trabalho colaborativo entre professores da educação especial e da sala comum e até mesmo de toda a equipe escolar, numa experiência de trocas de experiências, ideias, metodologias, estratégias. Como explica a autora a seguir:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com

conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p.19).

Diante dessas atribuições estabelecidas aos professores do AEE, a autora Milanesi (2012) também, apresenta algumas questões a se pensar:

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

Diante desses questionamentos, pode-se perceber a dificuldade de se colocar na prática o que está previsto em lei, principalmente quando se trata de um trabalho em parceria entre os profissionais da educação, são colocadas diversas dificuldades. Nesse sentido, Rabelo (2012, p. 50) analisou que não tem “sido dada pouca ou nenhuma importância nas políticas oficiais a este componente da organização do trabalho pedagógico nas escolas, para a garantia de condições que sustentem esta parceria colaborativa, sem hierarquias de competências e saberes”.

Assim, pode se compreender que a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo. Portanto, para que a inclusão escolar se efetive dependerá de um esforço coletivo, o que implicará uma “revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação melhor para todos” (MENDES, 2010, p.35).

Nos estudos também de Rabelo (2016) locus desta pesquisa, a mesma identificou que apesar dos professores perceberem a importância da formação inicial e continuada para melhoria de suas práticas pedagógicas, concluiu que as formações que vem sendo ofertadas não atendem suas necessidades e nem a demanda da política de inclusão escolar. Considerando como condição essencial ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor do AEE uma experiência formativa, no qual analisa e elabora casos de ensino, que contribui para “provocar compreensões, reflexões, fundamentações, sobre o seu papel como profissional responsável pela oferta de serviços em educação especial no contexto da educação inclusiva” (p.241). Portanto, o trabalho colaborativo é essencial e enriquece o AEE para além do espaço de SRM.

CAPÍTULO 3

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo irá expor os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa se baseou. Inicialmente foi necessário realizar uma extensa revisão de literatura sobre a Educação Especial e Inclusiva, assim como, sobre o AEE, as SRMs e sobre as leis que amparam esses direitos garantidos ao público alvo da educação especial. Agora segue detalhadamente, como ocorreu cada fase desse processo de investigação de campo, suas limitações, os instrumentos de coleta de dados utilizados e o processo de sua análise.

3.1. Fundamentação

O presente estudo tem por finalidade caracterizar e analisar as condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais/SRM e do trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE. Buscou-se conhecer e analisar como e em que condições funcionam esse serviço pedagógico específico de apoio a inclusão escolar, considerando a disponibilidade de recursos e equipamentos e a sua decisiva contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerando as características do objeto de estudo, optou-se como referência metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, por preocupar-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais e culturais. E por possibilitar “trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

A coleta de dados para a realização desse estudo deu início durante a realização do curso “Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do atendimento

educacional especializado”⁵, instrumento de pesquisa utilizado por (RABELO, 2016), com 12 professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais do município de Marabá. Esta pesquisa de tese, gerou um banco de dados vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas em educação inclusiva e acessibilidade – CNPq/Unifesspa que foi explorado neste trabalho. Dados dos perfis das professoras e entrevista com a coordenação do Departamento de Educação Especial, para sistematização do cenário da educação especial em Marabá.

Num segundo momento, para complementar os dados do estudo, foi necessário ir a campo para colher informações mais específicas sobre as condições de trabalho dessas professoras que atuam no AEE; levantamento de como se encontra o espaço físico, equipamentos e materiais utilizados como apoio pedagógico.

No ano de 2017, foram colhidas essas informações para que fosse possível observar de perto como estão funcionando as salas de recursos e qual a formação que cada professor tem para atuar no processo de aprendizagem dos alunos ali atendidos.

Orientando-se nos princípios da pesquisa qualitativa, sobre os quais Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características essenciais para a investigação qualitativa.

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Foi direcionada por essas orientações metodológicas, que foi possível a coleta de dados das informações necessárias para a realização dessa pesquisa, a partir da descrição e explicações concedidas pelas professoras participantes, tornou-se possível a realização desse estudo.

3.2. Contexto da pesquisa

⁵ A utilização de casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado em Marabá-Pa é um projeto de pesquisa PIBIC/CNPq/UNIFESSPA/2014-2015.

A referida pesquisa foi desenvolvida no município de Marabá-Pa, para identificarmos o contexto da pesquisa foi analisada a entrevista da coordenadora de educação especial de Marabá que atuou no ano de 2015. Como o objetivo central da pesquisa foi conhecer e analisar como e em que condições funcionam esse serviço pedagógico específico de apoio a inclusão escolar, considerando a disponibilidade de recursos e equipamentos e a sua decisiva contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Optou-se em apresentar um breve panorama dos principais acontecimentos que foram delineando a história da educação especial em Marabá, a entrevistada relata que somente a partir de 1987, deu-se início ao trabalho na área da Educação Especial, por meio de classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante, onde eram atendidos apenas alunos com deficiência visual, auditiva e mental. Costa (2006) esclarece que:

[...] Essas classes especiais funcionavam na rede de escolas que pertenciam à Secretaria Executiva de Educação e atendiam a 112 alunos especiais, os quais estavam distribuídos em nove escolas. À época, havia 12 professores que atendiam a essas 112 crianças e jovens. O atendimento funcionava nas seguintes escolas estaduais: Judith Gomes Leitão, Deuzuíta Albuquerque e Jônathas Pontes Athias (p. 82).

De acordo com informações posteriores, fornecidas por Letícia, então coordenadora do departamento de educação especial, é possível relatar alguns momentos importantes da trajetória da educação especial na rede municipal de ensino de Marabá, veja que:

- No ano de 1997, no dia 19 de fevereiro, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Marabá, com serviços específicos de reabilitação;
- No ano de 2000, foi elaborado pela equipe da Educação Especial o projeto “Escola Inclusiva: Respeito às Diferenças”, no qual sugeria a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, influenciado pela Declaração de Salamanca (1994) e LDB (1996);
- No ano de 2004 foi criado um Centro de Apoio Pedagógico – CAP, financiado com um programa do governo federal. Esse espaço atende pessoas com deficiência visual, que atualmente também são atendidos pelas SRMs;
- Em 2005 o município é contemplado com a primeira SRM na Escola Professora Ida Valmont. Desde então, a política de educação especial no município passa por uma

série de transformação, acompanhando as novas diretrizes de educação especial do país;

- Em 2007 todas as antigas SAPEs e SRs foram transformadas em SRMs, realizando o AEE conforme orientações das atuais políticas de educação especial do município;

Pode-se analisar que a legislação voltada para esse público configurou-se lentamente, assim como os serviços oferecidos e a formação de profissionais na área de Educação Especial. As mudanças hoje conquistadas foram decorrentes do movimento inclusivo consolidado nacional e internacionalmente, garantindo direitos e propondo diretrizes para a construção de sistemas inclusivos.

Com a aprovação de algumas leis, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aqui no município muitas famílias têm buscado garantir o direito a escolarização para os seus filhos. A cada ano ver-se um aumento significativo de alunos público alvo da educação especial sendo matriculado nas salas de recursos multifuncionais, esse elemento se confirma pelo um aumento similar nos últimos cinco anos das salas de recursos multifuncionais, conforme dados fornecidos pela SEMED/Marabá, sendo informadas 28 SRMs até o ano de 2015, das quais três ficam localizadas em escolas do campo e 25 nas escolas urbanas. O aumento é expresso no quadro a seguir:

Quadro 3: Demonstrativo com a quantidade de SRMs implantadas em Marabá.

ANO DE IMPLANTAÇÃO DAS SRMs	QUANTIDADE DE SRMs IMPLANTADAS
2011	16
2012	16
2013	22
2014	23
2015	28

FONTE: Dados da tese de Rabelo (2016).

De acordo com dados recentes levantados durante essa pesquisa, constam 34 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas em escolas da rede pública de ensino, sendo que a última sala implantada de acordo com a entrevista realizada com as professoras do AEE, foi no mês de novembro de 2016, localizada na Escola Geraldo Veloso.

Acreditamos que essa ampliação das salas de recurso multifuncionais é muito importante para os professores que atuam no AEE, como para os alunos público alvo da educação especial, que terão mais espaços para realizarem os atendimentos e os professores poderão fazer um trabalho com mais qualidade, pois terão menos alunos e mais tempo para desempenhar outras ações que promovam a inclusão.

3.3. Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Marabá. Para a realização da coleta de dados optou-se em fazer levantamento de como se encontra o espaço físico, equipamentos e materiais utilizados como apoio pedagógico, somente em cinco SRMs onde atuavam as professoras participantes dessa pesquisa. Sendo quatro SRMs localizadas na área urbana e uma localizada na zona rural.

3.4. Participantes

Colaboraram com este estudo:

- Uma Coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED);
- Sete Professoras do AEE;

Não foi possível a participação de todos os professores especialistas das SRMs da rede municipal de Marabá, em razão de diversas situações contextuais, como: greves realizadas pelos professores durante o ano de 2016, o que dificultou o contato com os participantes e depois porque poucas professoras aceitaram participar da pesquisa. Como o foco central era fazer um mapeamento das condições de trabalho, partimos de dados já explorados na pesquisa de tese de

Rabelo (2016), nas quais doze professoras do AEE compartilharam informações e relatos sobre suas condições de trabalho. Portanto, mobilizou-se em coletar informações mais específicas de algumas dessas professoras, a respeito das condições de funcionamento das SRMs e de sua atuação na oferta do AEE.

Os nomes das participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios por questões éticas. Os participantes foram informados desde o início sobre os objetivos e a participação dos mesmos na pesquisa, assim como sobre a preservação de suas identidades. Para isso, receberam um ofício solicitando e explicando a participação das mesmas no estudo, assim como informações esclarecedoras, sobre riscos e benefícios explícitos no termo de consentimento livre esclarecido, assinado pelas professoras participantes. (Ver em Apêndice B.)

Foi utilizado para a descrição dos perfis das professoras participantes um questionário de perfil aplicado na pesquisa de tese de Rabelo (2016). O questionário 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 do AEE.

Em conformidade com as orientações da pesquisa mais ampla, esse trabalho de conclusão de curso, adotou os procedimentos éticos utilizados pela pesquisadora Rabelo (2016) com submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

Quadro 4: Nomes fictícios das professoras participantes

PROFESSORAS PARTICIPANTES	NOME FICTICIO
Coordenadora do Departamento de Educação Especial	LETÍCIA
Professora do AEE	MAGNÓLIA
Professora do AEE	CECÍLIA
Professora do AEE	FLORA
Professora do AEE	JASMIN
Professora do AEE	CAMÉLIA
Professora do AEE	AMÉLIA
Professora do AEE	MARJORIE

FONTE: Pesquisa Rabelo (2016).

A partir do questionário de perfil aplicado para as professoras foi possível sistematizar as seguintes descrições das participantes dessa pesquisa:

A coordenadora do Departamento de Educação Especial, Leticia, tinha formação inicial em Letras/Língua Portuguesa, especialização em Educação Inclusiva, experiência como professora do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e como professora de Língua Portuguesa de SRM. No ano de 2015 atuava como coordenadora do Departamento de Educação Especial.

A professora Magnólia tinha entre 31 a 40 anos, cursou magistério anos depois se graduou como pedagoga, há 14 anos atuava na área da educação e havia três anos trabalhando como professora em SRM participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Cecília, tinha entre 31 a 40 anos, tinha graduação em pedagogia, e cursava pós-graduação em educação inclusiva, tinha 18 anos que atuava na educação, sendo quatro na educação especial. Acumulava alguns cursos e eventos na área da educação especial.

A professora Flora tinha entre 41 a 50 anos, era formada em pedagogia e especialização não informada, tinha 24 anos de experiência na educação, sendo 13 anos dedicados a educação especial. Participou de vários cursos de atualização na área de educação especial.

A professora Jasmin, tinha entre 41 a 50 anos, fez como formação inicial o magistério, letra e especialização em educação especial. Tinha 15 anos na educação, sendo que a nove anos atuava na SRM. Participou de vários cursos e eventos voltados para a área da educação especial.

A Professora Camélia, tinha entre 41 a 50 anos, possuía como formação inicial o magistério, Licenciatura e Bacharelado em História e Especialização Profissional em Atendimento Educacional Especializado. Havia 29 anos atuando na educação e seis anos como professora do AEE. Tinha participado de vários cursos e eventos na área de educação especial.

A Professora Amélia tinha entre 31 a 40 anos, era pedagoga e tinha especialização em libras e em educação especial, atuava há doze anos na educação e a três anos trabalhava como professora do AEE. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Marjorie, tinha entre 31 a 40 anos, era pedagoga, especialista na área de Educação Inclusiva, com dez anos de experiência na Educação e havia três

anos que atuava como professora em SRM acumulava alguns cursos de atualização e aperfeiçoamento na área de Educação Especial.

3.5. Instrumentos da pesquisa

Considerando o objetivo do presente estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Entrevista com a coordenadora do Departamento de educação especial do município (RABELO, 2016);

- Um questionário de caracterização do perfil das professoras que atuam na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE (RABELO, 2016);

- Roteiro de Entrevista semiestruturada com as professoras para coletar dados específicos do trabalho pedagógico realizado nas SRMs, como: opiniões e dificuldades enfrentadas cotidianamente no AEE e sobre as condições de trabalho a partir dos recursos disponibilizados na sala de recursos.

Para a realização da coleta de dados foi necessário a utilização de alguns recursos e equipamentos, como: máquina fotográfica, gravador, caderno para anotações, caneta, pendrive e computador.

3.6. Procedimento metodológico da pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados, para que fosse possível a realização desse trabalho, foi dividido em 4 etapas, descritas a seguir:

1ª ETAPA: Foram exploradas as informações concedidas numa entrevista realizada com a coordenadora do Departamento de educação especial no ano de 2015, com o objetivo de compreender o contexto da educação especial no município.

2ª ETAPA: Foi utilizado também nas análises o questionário aplicado para as professoras participantes do curso: Casos de Ensino e a prática pedagógica na oferta do AEE, formação realizado no ano de 2015, que aconteceu em ambiente virtual de aprendizagem. Esse conjunto de dados possibilitou caracterizar o perfil e atuação profissional das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

3ª ETAPA: Foi realizada uma entrevista com as professoras para coletar dados específicos do trabalho pedagógico realizado nas SRMs, como dados sobre como funciona o atendimento, opiniões e dificuldades enfrentadas cotidianamente no AEE e sobre as condições de trabalho a partir dos recursos disponibilizados na sala de recursos, aproveitou-se o momento da entrevista para conhecer e observar a SRM.

4ª ETAPA: Nessa etapa, os dados obtidos foram sendo organizados, da seguinte forma: As falas das professoras entrevistadas foram transcritas e todas as outras informações foram organizadas em quadros e material descritivo.

Todo o conteúdo coletado deu subsídios para elaboração de cinco eixos temáticos.

A saber:

- 1- A infraestrutura dos espaços de atuação da professora do AEE nas SRMs;
- 2- Os preceitos da política sobre o funcionamento das SRMs e a realidade;
- 3- Condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras do AEE;
- 4- Desafios enfrentados pelas professoras na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no AEE;
- 5- O trabalho em parceria com o professor do ensino comum como condição para a inclusão escolar.

CAPÍTULO 4

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados referentes à pesquisa de campo aqui delineada. Com a leitura do conteúdo das entrevistas concedidas pelas professoras do AEE do município de Marabá-PA, foi possível organizar a apresentação dos resultados do estudo em cinco eixos temáticos, norteando a discussão dos dados.

Com vistas a construir respostas à questão problema que norteou o estudo: Quais as condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais/SRMs e do trabalho pedagógico do professor no desenvolvimento do atendimento educacional especializado/AEE para apoiar a inclusão escolar?

Foram construídos esses cinco eixos: 1- A infraestrutura dos espaços de atuação da professora do AEE nas SRMs; 2 - Os preceitos da política sobre o funcionamento das SRMs e a realidade; 3 - Condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras do AEE; 4 - Desafios enfrentados pelas professoras na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no AEE; 5 - O trabalho em parceria com o professor do ensino comum como condição para a inclusão escolar.

4.1. A infraestrutura dos espaços de atuação da professora do AEE nas SRMs

Para compreender as condições de funcionamento das SRM foram considerados aspectos quanto à localização, tamanho, condições térmicas, disposição de janelas, portas e condições de acessibilidade e os materiais que compõe a sala de recursos multifuncional. O depoimento das professoras concedidas durante a entrevista realizada na própria sala de atuação, permitiu traçar as características das SRMs. Para ilustração dos resultados desse levantamento, foram selecionadas cinco SRMs, sendo quatro localizadas na área urbana e uma na zona rural.

A sala de recursos que fica localizada na escola A, é bem localizada e fica de fácil acesso tanto para os alunos atendidos como para as pessoas da comunidade,

tem uma porta larga, o que facilita a entrada de pessoas cadeirantes, é uma sala ampla, ventilada e bem equipada tanto com equipamentos tecnológicos, como de materiais pedagógicos. Como relata a professora entrevistada “A nossa sala de recursos graças a Deus, ela é bem equipada. Ela tem um bom espaço, pela quantidade de alunos que a gente recebe ela está bem estruturada (CARMÉLIA)”.

Essa sala é uma das que recebe o maior número de alunos. De acordo com as professoras entrevistadas que atuam nessa sala já no início do ano de 2017 constava 41 alunos matriculados e que para realizar o atendimento é necessário a cada duas horas fazer a troca de grupos de alunos, porque não tem como receber todos os alunos na sala. Através das imagens abaixo, podemos perceber como é organizado esse espaço:

Figura 1: Organização da SMR da Escola A.



Fonte: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola A.

Figura 2: Ambiente da SMR da Escola A.



Fonte: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola A.

Ainda sobre a SRM da escola A, pode-se inferir que há a necessidade de mobiliários adaptados para alunos com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas por exemplo. Além da necessidade de disponibilização de mais recursos de tecnologias assistivas, recursos que atendam a multiplicidade de demandas de necessidades específicas do alunado.

Na escola B, a sala de recursos multifuncional é do tipo II, encontra-se bem localizada, o espaço é considerado ideal para o atendimento de 30 alunos. A porta é estreita, é bem ventilada e de acordo com relatos da professora faltam materiais didáticos, livros e computadores novos, pois os equipamentos e materiais que se encontram nessa sala já são bem antigos e defasados. Quando solicitado que a mesma descrevesse a SRM em que atua e se gostaria de sugerir mudanças ou melhoras nesse espaço, a professora Jasmim descreve:

“Ela é bem arejada, ela tem quatro janelas grande e somente a porta que não está adequada para acessibilidade. Gostaria de sugerir jogos novos, porque o que temos estão incompletos, quebrados ou defasados; livros novos, livros de historia porque aqui eu uso os da sala de leitura” (JASMIN).

Na escola B, observou-se a SMR, tal como se pode ver nas figuras abaixo, onde constam os mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, revelando o modo como está organizado esse espaço de atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Considerando as normas de acessibilidade, os perfis

diferenciados de alunos que atendem, pode-se considerar que se precisa de mais equipamentos tecnológicos, como softwares e computadores novos, pois os que se encontram na sala estão com problemas e mobiliários e matérias didáticos adequados para trabalhar com as crianças menores.

Figura 3: Organização da SRM Tipo II - Escola B



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola B.

Figura 4: Organização da SRM Tipo II - Escola B



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola B.

Das salas de recursos multifuncionais em que foi realizado o levantamento de dados, na Escola C, foi onde encontramos a SRM menor, que recebe nos turnos matutino e vespertino 34 alunos, a sala fica localizada próximo ao refeitório, por isso

no período do intervalo fica muito barulho na sala. A porta não é acessível para entrada de cadeirantes, porém, a sala é bem ventilada.

As professoras usam bastante da criatividade e apesar de pequeno o espaço é bem aproveitado e bem decorado com trabalhos, cartazes que ficam expostos nas paredes. Através das imagens abaixo e do relato apresentado pela professora, esses dados se confirmam:

“O espaço onde funciona a SRMs em minha escola é bem localizada mais não é adequada é uma sala pequena, sem porta alargada que dificulta a entrada de cadeirante, temos central de ar condicionado e as janelas não permitem a entrada da luz do sol. Gostaria de uma sala maior, onde poderíamos organizar melhor o espaço” (MARJÓRIE).

Figura 5: Composição da SRM da Escola C.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola C.

Figura 6: organização da SRM da Escola C.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados na escola C.

A escola D fica localizada na zona rural do município de Marabá, a sala de recurso dessa escola é de fácil acesso, a professora dessa sala atua sozinha e atende 17 alunos. A SRM foi construída com tamanho apropriado, entretanto a sala é muito quente, pois a central não está funcionando, tem bastante mesas e cadeiras, a largura da porta é adequada, o vidro das janelas foram quebrados pelos alunos da escola e os materiais pedagógicos e tecnológicos não são suficientes, pois de acordo com a professora foram saqueados ou danificados por pessoas da própria escola, pelo fato dessa sala ser utilizada para outros fins, no período que não acontece atendimento na sala.

Esses dados se confirmam através do relato da professora que atua nessa sala sozinha, assim, também como através dos registros fotográficos da sala de aula.

Ela é um local apropriado, o problema é que eles usam essa sala para outros fins, aí o tamanho e espaço é bom, só que as janelas estão todas quebradas, eu já tentei tampar, eu tampo e eles destampam, a central de ar não tá funcionando, os equipamentos não estão funcionando, só está funcionando dois porque ficam trancado (CECÍLIA).

Figura 7: organização da SRM da Escola C.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados da Escola D.

Figura 8: Organização da SRM da Escola D.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados.

A sala de recursos multifuncional da Escola E, foi inaugurada recentemente, e de acordo com a professora que atua sozinha na sala e em apenas um turno, os professores do ensino comum e a coordenação estão entusiasmados com a abertura da sala e que conta com o apoio da equipe para que seja feito um trabalho diferenciado com os alunos público alvo da educação especial. A sala é bem

localizada, tem um espaço amplo, com porta e banheiro acessível, ainda não tem uma refrigeração adequada, possui poucos recursos materiais e tecnológicos e atualmente atende 10 alunos no período da manhã. A professora do AEE descreve essa sala e propõe algumas melhorias para esse espaço:

“Com relação a espaço físico a sala de recurso daqui é uma sala ampla, bem localizada, com janelas grandes, com porta larga, com banheiro acessível, precisa melhorar a climatização, porque é uma sala que a tarde bate o sol e é muito quente. Eu sugiro que tivesse refrigeração, colocaria uma cor mais clara nas paredes, que tivesse bancada para computador, mesas mais acessíveis para quem for usar, pois temos alunos cadeirantes, melhorar os computadores pois são antigos, implantação de softwares, melhorar a questão tecnológica” (AMÉLIA).

Conforme informou a professora Amélia, está no aguardo da chegada dos materiais e equipamentos a serem encaminhados pelo MEC. Nas ilustrações a seguir é possível observar as condições de funcionamento da sala:

Figura 9: Composição da SRM da Escola E.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados da Escola E.

Figura 10: Banheiro adaptado da SRM da Escola E.



FONTE: Registro fotográfico da autora durante coleta de dados da Escola E.

Os dados revelam que a adequação dos espaços físicos não acompanhou a implantação das salas de recursos multifuncionais que já contabilizam 34 salas distribuídas em escolas municipais de Marabá, desse modo as escolas passaram a ofertar um serviço de apoio educacional especializado, que demandava um espaço físico adequado, mais que em sua maioria vem acontecendo em um espaço inapropriado, sendo adaptado de acordo com as limitações físicas das escolas, o que compromete a qualidade do AEE.

Como podemos observar nos registros fotográficos e descrições feitas pelas professoras do AEE algumas escolas têm mais recursos que outras, nesse caso apenas três salas são consideradas acessíveis, quanto a estrutura e espaço; e em apenas uma SRM em que há uma quantidade razoável de recursos tecnológicos, pedagógicos, mobiliários e jogos para atender as necessidades específicas dos alunos.

4.2. Os preceitos da política sobre o funcionamento das SRMs e a realidade das escolas

Os dados revelam que os preceitos legais nem sempre se encontram em consonância com a realidade pesquisada, pois a falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas salas de recursos multifuncionais, que estabelece limites e

interfere nas possibilidades de aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial. Além de faltar a necessária organização escolar para o funcionamento destes espaços pedagógicos, como podemos observar nas informações concedidas pelas professoras do AEE.

A maioria das salas apresenta em torno de 30 a 40 alunos matriculados que são atendidos semanalmente. Apenas uma professora avalia a quantidade de alunos atendidos na sala como inadequada e a maioria consideram o número de alunos ideal, pelo fato de que as professoras atuam em dupla na maioria das salas pesquisadas, podendo dividir a quantidade de alunos entre si, e também porque essa quantidade de alunos é distribuída nos turnos matutino e vespertino e por horário. Podemos constatar nas explicações das professoras:

“Temos 34 alunos, acredito que deveríamos atender uma quantidade menor de alunos, pois essa quantidade dificulta realizarmos um melhor trabalho junto ao professor da sala comum e planejarmos melhor nossas atividades. Ressalto também algo que dificulta muito nosso trabalho é que atendemos diferentes tipos de deficiência. E cada um apresenta suas especificidades o que dificulta ainda mais o nosso planejamento e o trabalho colaborativo com o professor do ensino regular” (MARJORIE).

“Temos em média 30 alunos, olha a quantidade em si para dois turnos esta ideal... É uma dupla de professores é bom por causa da demanda de deficiências, como nós temos várias deficiências, tem professor que se identifica mais com uma e outro com outras, tendo outro professor pra atuar junto é melhor pra poder discutir, tirar dúvidas, pra poder sugerir, então fica bem melhor trabalhar em dupla” (JASMIN).

Nas SRMs podem ser encontrados diversos tipos de deficiências, de acordo com o levantamento “a maioria são alunos com deficiência intelectual”. Esse dado foi igualmente confirmado pela pesquisa do ONEESP (Rabelo, Oliveira e Oliveira, 2015, p.03) feita na Rede Municipal de Marabá, “enquanto o menor atendimento é de alunos com altas habilidades/superdotação”.

A SRM do tipo II visitada chega a atender alunos com: síndrome de down, deficiência intelectual, alunos com disfunção auditiva, síndrome de Goldenhar⁶, deficiência múltipla, autista, surdo, deficiente auditivo, cego, baixa visão, a professora relata a dificuldade em atender essa multiplicidade de deficiências, junto com um colega de trabalho surdo.

⁶ A síndrome de Goldenhar foi caracterizada como uma desordem de desenvolvimento rara, relacionada a um defeito genético e que pode causar graves anomalias na coluna vertebral e também assimetria facial.

Esse fato lembra que na ocasião dos estudos do ONEESP (Rabelo, Oliveira e Oliveira, 2015) foi destacada a relevância de ter tradutor intérprete para apoiar a escolarização do aluno surdo nas SRMs que, inclusive é previsto legalmente “Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, p. 2). Atualmente as SRM que recebem alunos surdos contam com esse serviço.

Quanto a agenda de atendimentos aos alunos do AEE, os dispositivos legais, institui que é responsabilidade do professor da SRM “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009, p.2); O atendimento pode ser “individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2013, p. 8) e devem [...] “garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011).

As professoras descrevem como é organizado o atendimento educacional especializado desses alunos:

A nossa agenda de funcionamento é assim, se ele estuda de manha ai a gente atende duas vezes na semana pela tarde, é sempre no contra turno. Olhando a agenda atendemos de 6 a 10 alunos por turno, durante duas horas cada aluno. O tempo não é suficiente para os alunos, o ideal seria que a gente tivesse a manhã toda para o aluno, para que a gente pudesse fazer um atendimento legal (CAMELIA).

“Eu divido os alunos em grupo, eu tento colocar em grupo o mais aproximado possível, os que não têm condições de ser atendido em grupo ficam sozinhos, no caso eu tenho um autista que não e atendido com os outros ate porque não tem como. Eles são atendidos duas vezes na semana, com duas horas de atendimento cada. Todos os surdos são atendidos juntos, depende da deficiência para fazer o agrupamento, os deficientes intelectuais são os que ficam em maior número, pois e mais fácil de lidar com eles em grupo maior” (JASMIN).

“E feito um horário para esses alunos. Cada aluno e atendido duas vezes na semana no contra turno com atendimento de no máximo duas horas, a gente agrupa de acordo com as necessidades, no máximo de três ou também individual depende da necessidade. Acredito que o tempo é suficiente porque não pode ser algo cansativo, tem que ficar com sabor de quero mais e também nossos alunos tem atendimento em outros lugares na APAE, fonoaudiólogo, fisioterapia e ainda aula na sala de aula comum. E a sala de recurso e um acompanhamento e não reforço” (AMÉLIA).

“Atendemos todos nossos alunos semanalmente, cada aluno duas vezes por semana. Organizamos por horário, cada aluno permanece conosco 2 horas. Alguns alunos são atendidos individualmente, os outros agrupamos por faixa etária, tentamos também analisar a especificidade de cada um para organizamos os horários” (MARJORIE).

Percebe-se a preocupação das professoras em atender as orientações legais, assim o trabalho pedagógico realizado 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).

Como podemos observar em ambas as escolas (A, B, C e D), a organização do horário de atendimento ocorre durante duas horas, duas vezes na semana, as professoras dividem os alunos em grupos de 5 a 6 crianças, a fim de realizar o atendimento semanal de todos os alunos sem superlotar as pequenas salas. A maioria das professoras são responsáveis em atender alunos de mais de uma escola, geralmente elas atendem os alunos matriculados na escola em que trabalham e alunos vindos de mais duas escolas próximas que não possuem SRM ou que não possuem recursos ou professores para atender alunos surdo ou cego.

Esses dados vão ao encontro da resolução nº 4, (BRASIL, 2009) Art. 5º quando ressalta que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, quando não houver o atendimento deve ser realizado em uma SRM de outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

As professoras do AEE buscam realizar um processo de avaliação contínua. As mesmas utilizam no processo avaliativo das SRMs uma ficha elaborada pelo Departamento de Educação Especial, que contém uma avaliação inicial do aluno, o que ele precisa aprender e avançar. Ficando a critério dos professores criarem estratégias, planos e metas que possam ser colocadas em prática no decorrer do ano.

Em pesquisas anteriores realizadas pelo ONEESP (Rabelo, Oliveira e Oliveira, 2015) no município percebeu-se nas falas das professoras participantes do AEE, que apesar do conhecimento já adquirido na área, muitos professores ainda se sentem despreparados para intervir e dá o suporte necessário em alguns casos de

deficiência, quando se trata de alunos dos anos finais do ensino fundamental ou quando não conseguem manter um diálogo com os professores da sala comum, parceria esta essencial e determinante na escolarização desses alunos que frequentam o AEE, pois “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008).

Desse modo, as professoras descrevem como é realizado o acompanhamento do desempenho acadêmico/aprendizagens:

“O nosso plano é feito individual para cada aluno, de acordo com deficiência dele cada um tem seu plano individual, em cima do plano a gente elabora as atividades. A gente tem o material, por exemplo, o aluno veio hoje colocamos a data, põe a atividade que foi desenvolvida com ele aí lá tem várias perguntas: conseguiu, não conseguiu, fez, não fez o motivo porque não fez aí todos tem observações” (CARMÉLIA).

“O planejamento é feito individual, é feito por aluno, a gente faz um levantamento prévio, tem uma ficha que a gente faz que é preenchida com o que a gente percebe como as dificuldades, a gente percebe o que é necessário como objetivo, quais as áreas a serem trabalhada, o que é necessário fazer como adequação. Eu faço essas fichas aqui na sala e levo como sugestões de atividades para o professor da sala comum. Os professores da sala comum têm acesso ao meu relatório final, quando é para sugerir provas, eu adapto ou às vezes eu aplico a prova feita pelo professor [...]” (JASMIN).

Apesar dos desafios enfrentados cotidianamente, as professoras do AEE tentam trabalhar de acordo como está previsto nos documentos orientadores. As mesmas percebem as necessidades e habilidades do aluno, e a partir disso, traçam o plano de atendimento pretendendo contemplar essas necessidades de cada aluno.

No que diz respeito às formações proporcionadas pelo município, as professoras atuantes nas SRMs já participaram de vários cursos e eventos na área da educação especial. Os cursos voltados para a área da Educação Especial oferecidos pelo departamento são, em grande parte, oferecidos para os profissionais da SRM, ficando para os professores comuns a possibilidade de acesso às formações somente quando há interesse dos mesmos em buscar por essa formação, cursos ou eventos, ofertados atualmente pelas universidades em parceria com o departamento de educação especial (Rabelo, 2016).

Durante a entrevista as professoras relataram que não estão recebendo nenhum tipo de formação há algum tempo, pelo fato do departamento de educação

especial está sem coordenador e devido à paralização realizada por eles ter gerado vários atrasos tanto para os professores como para os alunos. Relataram também o interesse de estarem sempre se aprimorando e que o último evento que participaram foi o congresso da educação especial. Sobre esse assunto as professoras explicam:

“O ano de 2016 foi um ano de greve a gente não sentou para se reunir. Teve apenas uma reunião para entregar plano de ação, verificar a quantidade de alunos e o que a gente estava trabalhando com eles e não teve nenhuma formação, apenas o congresso realizado na área da educação especial” (AMÉLIA).

“[...] Ultimamente nós estamos um pouco soltos nessa questão de apoio, de orientações, é até mesmo pelo formato de políticas e gestões anteriores, nós ficamos um pouco soltos então nós estamos trabalhando em cima do que a gente já sabe mais assim orientação respaldo a gente não está tendo... Eu acredito que está faltando mais orientações, mais respaldos pra gente poder realmente desenvolver essas atribuições, porque lá tem uma lista de atribuições nossas, mais será que esse professor com essa carga de alunos, essa carga de responsabilidades está dando conta de fazer tudo isso? Essa orientação, essa teoria se tornando em pratica, essa formação não estamos tendo... E quando há reunião só no sentido de prestar conta” (JASMIN).

As próprias professoras apresentam a compreensão da importância da formação continuada para o exercício da docência. Que é inclusive previsto nos discursos legislativos e em programas nacionais, que, nos últimos anos vem oferecendo capacitação aos professores especialistas já atuantes, com o objetivo de melhorar a qualidade na educação oferecida aos alunos público alvo da Educação Especial, como define esta clausula “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2001, p.05).

Mesmo diante dos problemas enfrentados no funcionamento da SRM, podemos perceber algumas contribuições do AEE para o processo de inclusão tais como: melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; participação do professor especialista na mudança de concepções de algumas escolas e na visão de alguns professores do ensino regular; possibilidade de trabalho coletivo; maior envolvimento de alguns alunos público alvo da educação especial no seu processo educativo.

4.3. Condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras do AEE

Para analisar em que condições estavam se desenvolvendo o trabalho pedagógico do professor da SRM, foi utilizado um quadro como apoio para fazer um levantamento dos equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos existentes nas SRMs e como foram adquiridos. Esses dados foram essenciais, para perceber como essa estrutura da sala pode interferir ou beneficiar no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos ali atendidos. Observe os dados a seguir:

Quadro 5: Quantidade de equipamentos e materiais pedagógicos nas SRMs de Marabá.

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E
MATERIAL/ EQUIPAMENTOS DISPONIBILIZADO PELO MEC	4 Microcomputadores 2 Material Dourado 1 Esquema Corporal 2 Estabilizador 1 Bandinha Rítmica 1 Scanner 5 Memória de Numerais 2 Impressora laser (não está funcionando) 1 Tapete Alfabético Encaixado 1 Teclado com colmeia 1 Software comunicação alternativa 1 Mouse com entrada para acionador 1 Sacolão Criativo Monta Tudo 10 Quebra Cabeças - sequência lógica 2 Lupa eletrônica 4 Dominó de Associação de Ideias 5 Dominó de Frases 2 Dominó de	3 Microcomputador 2 Material Dourado 1 Esquema Corporal 1 Estabilizador 2 Bandinha Rítmica 2 Scanner 2 Impressora laser 1 Tapete Alfabético Encaixado 1 Teclado com colmeia 1 Mouse com entrada para acionador 1 Sacolão Criativo Monta Tudo 2 Quebra Cabeças - sequência lógica 1 Dominó de	5 Microcomputador 1 Material Dourado 1 Esquema Corporal 1 Estabilizador 1 Bandinha Rítmica 1 Scanner 1 Memória de Numerais 1 Impressora laser 1 Tapete Alfabético Encaixado 1 Teclado com colmeia 1 Mouse com entrada para acionador 1 Acionador de pressão 5 Quebra Cabeças - sequência lógica 1 Dominó de Associação de Ideias	2 Microcomputador 3 Material Dourado 1 Esquema Corporal 3 Estabilizador 1 Bandinha Rítmica 1 Scanner (quebrado) 2 Memória de Numerais 1 Impressora laser 3 Tapete Alfabético Encaixado 1 Teclado com colmeia 1 Sacolão Criativo Monta Tudo 4 Quebra Cabeças - sequência lógica 1 Dominó de Associação de Ideias 12 Cadeiras 1 Dominó de Animais em Libras 2 Mesa para impressora 1 Dominó de Frutas em Libras 2 Armário 1 Dominó tátil e	Essa SRMs foi inaugurada no mês de novembro de 2016, portanto, ainda não recebeu os materiais e equipamentos que devem ser disponibilizados pelo MEC. Os materiais e mobiliários que compõe a sala foram doações da própria escola e Prefeitura.

	<p>Animais em Libras</p> <p>2 Dominó de Frutas em Libras</p> <p>1 Armário</p> <p>2 Dominó tátil e Memória Tátil</p> <p>1 Quadro branco</p> <p>1 Kit de lupas manuais</p>	<p>Associação de Ideias</p> <p>1 Mesa redonda</p> <p>1 Dominó de Frases</p> <p>15 Cadeiras</p> <p>1 Dominó de Animais em Libras</p> <p>1 Dominó de Frutas em Libras</p> <p>1 Armário</p> <p>1 Dominó tátil e Memória Tátil</p> <p>1 Quadro branco</p> <p>Alfabeto Braille</p> <p>1 Kit de lupas manuais</p> <p>1 Plano inclinado – suporte para leitura</p>	<p>1 Mesa redonda</p> <p>8 Cadeiras</p> <p>2 Dominó tátil e Memória Tátil</p> <p>1 Alfabeto Braille</p> <p>3 Kit de lupas manuais</p>	<p>Memória Tátil</p> <p>1 Quadro branco</p> <p>1 Kit de lupas manuais</p>	
MATERIAIS COMPRADOS PELA PREFEITURA	Não soube informar	Não soube informar	<p>Mobiliário</p> <p>Mesas</p> <p>1 quadro branco</p> <p>Ar condicionado</p>	Não soube informar	Não soube informar
PRODUZIDOS NA SRMS	<p>Jogos</p> <p>Caixas</p> <p>Cadernos</p> <p>Flores para decoração</p> <p>Cartolinas</p>	<p>Cartazes</p> <p>Jogos diversos</p> <p>Alfabetos</p>	<p>Jogos</p> <p>Pranchas de comunicação</p> <p>Material em braile</p>	<p>Jogos</p> <p>Quadros com alunos para exposição</p> <p>Alfabetos</p> <p>Números</p>	<p>Cartazes</p> <p>Alfabeto Braille</p> <p>Jogos</p> <p>Alfabeto</p>
OUTROS MEIOS (DESCREVER)	<p>1 armário</p> <p>1 televisão</p> <p>1 DVD</p> <p>1 bebedouro</p> <p>3 mesas</p> <p>9 cadeiras</p> <p>2 Estantes</p> <p>3 mesas para computador</p> <p>(Foram doados</p>	<p>Balcão para impressoras e computadores (Doado pela própria Escola)</p>	<p>7 cadeiras</p> <p>3 armários</p> <p>Balcão para impressoras e computadores (Foram doados pela própria Escola)</p> <p>1 Televisão (comprado com dinheiro de</p>	<p>Balcão para computador</p> <p>Mesas</p> <p>Jogos (Foram doados pela própria Escola)</p>	<p>2 computadores</p> <p>1 impressora</p> <p>Jogos pedagógicos</p> <p>Material adaptado para o banheiro</p> <p>1 CPU</p> <p>1 teclado</p> <p>1 bandinha</p> <p>1 mesa</p>

	pela própria Escola)		brechó)		redonda 8 cadeiras 2 Armários Brinquedos Jogos pedagógicos
MATERIAIS/ EQUIPAMENTOS QUE PRECISAM SER ADQUIRIDOS OU PRODUZIDOS	Cartuchos	Livros que contem histórias	Armário novo Sala nova tamanho padrão Impressora braile Assistência técnica para os computadores	Computadores Cartuchos Assistência para central de AR que não está funcionando	Programas de computadores Ar condicionado Mais mesas e cadeiras Mais jogos

Analisando esse quadro e segundo os relatos das professoras do AEE foi explicado que existe uma demora inicial para a instalação e assistência aos equipamentos fornecidos pelo MEC, como é o caso da escola E no qual a sala encontra-se em funcionamento desde o mês de novembro do ano de 2016, porém ainda está aguardando os materiais e equipamentos a serem fornecidos pelo MEC para melhorar o atendimento aos alunos. De acordo com o manual de orientação das SRMs a entrega e Instalação de materiais didático/pedagógicos, recursos para Deficiência Visual e Software Comunicação Alternativa é de 120 dias consecutivos a contar da autorização e os mobiliários o prazo de entrega é de 180 dias (BRASIL, 2010, p.13).

As professoras da escolas C e D, reclamam da falta de assistência aos equipamentos, como: computadores, softwares, impressoras e até mesmo ar condicionado que encontram se parados e guardados por falta de manutenção. E segundo as mesmas, esses equipamentos tecnológicos são muito requisitados pelos alunos e bastante utilizados como ferramenta pedagógica para vários casos de alunos. Portanto, no que se refere aos equipamentos e materiais existentes nas SRMs foi observado que, na maioria delas, existem materiais e equipamentos necessários ao tipo de atendimento ali realizado, embora os equipamentos tecnológicos na maioria dos casos encontram-se parados, porque estão quebrados ou por falta de assistência técnica.

Além dos materiais recebidos do MEC, as salas recebem doações da prefeitura municipal, contam com recursos da escola (lápiz, tinta, tesouras, cartolinas, cadeiras, mesas, etc.) e as próprias professoras complementam a

estrutura das salas de recursos com materiais didático-pedagógico, produzidos por elas, como: jogos pedagógicos, alfabeto em libras e Braille, dominó de números, caixas, cadernos adaptados, entre outros. Esses materiais pedagógicos são bastante utilizados para incentivar a participação dos alunos durante o atendimento.

Quando questionado se os recursos e equipamentos disponibilizados na sala de recursos multifuncional em que atuam são suficientes, confirmou-se que os recursos financeiros para a aquisição dos materiais pedagógicos, nem sempre são suficientes ou considerados prioritários e que de acordo com o levantamento as escolas acabam não recebendo todos os itens que compõem a SRMs como disposto no programa do MEC. Quanto a esse questionamento as professoras ainda relatam diferentes situações:

“Não acho que deveria ter mais até porque essa escola foi uma das que mais recebeu verba, mais muitos desses recursos foram se embora, quebraram, roubaram, levaram e assim o pouco que tem é trancado. Eu utilizo e coloco de volta no armário, uso e guardo novamente, até a impressora é trancada” (CECÍLIA).

“Não temos materiais suficientes. Nós temos essa mesa que não é adequado, eu tenho crianças de 6 anos, eu tenho que colocar almofadas pra ela sentar porque as mesas são altas, já que o público da educação infantil também estão vindo pra sala de recurso, então eu percebo essa dificuldade, por não ter mesas adequadas, também a questão dos jogos, os jogos que nós temos já estão velhos, bastante defasados, então falta material novo, equipamentos novos, nós só temos 1 computador funcionando, então assim até pra jogar fica difícil, as vezes a gente tá utilizando o computador ele desliga, teria que ter material” (JASMIN).

“Acredito que somente o recurso do MEC não é o suficiente. Atualmente estamos precisando de manutenção em nossos computadores, internet, tinta para impressora. Ressaltando que esses itens não impedem de trabalhar, mais se tivessem acessíveis ao nosso serviço iria aperfeiçoar nosso dia a dia na sala” (MARJÓRIE).

Diante do exposto foi questionado quanto à reposição de materiais, recursos e equipamentos a serem fornecidos pelo MEC e sobre a verba do governo federal Programa Escola Acessível. A maioria das professoras relatou que a reposição que houve nos últimos anos foi apenas de dois computadores novos que chegaram, para substituir uns computadores antigos que não funcionavam mais. As outras relataram o seguinte:

“Olha eu não sei é uma verba que vem, eu não sei de quanto em quanto tempo vem essa verba, então quando eu cheguei nessa escola ela já

tinha vindo, essa sala é uma sala de tipo II ela já recebeu todos os equipamentos assim nesse sentido de computadores, notebook, scanners, impressora mais eu não sei qual a data que ela vai receber outro recurso para fazer essa renovação” (JASMIN).

“Sim recebemos uma vez esse recurso e acompanhamos a aplicabilidade nesta escola. Este recurso pode ser utilizado para fazer alguma adaptação física na escola e comprar materiais para a sala” (MARJORIE).

“A primeira e última vez que veio essa verba foi em 2011, só foram nove mil reais, a gente acompanhou o gasto e todas as coisas que estão aqui foi comprado nesse período, ai a gente vem só mantendo” (CARMELIA).

“A escola recebeu este recurso apenas uma vez. Tivemos total autonomia para aplicar o recurso. O recurso já vem pré-definido em custeio e capital e nos cabe à tarefa de aplicar da melhor forma o recurso” (FLORA).

As professoras não entram em detalhes de como funciona a aplicabilidade desses recursos, o que se sabe é que essa reposição é feita através de kits de atualização, no qual tem como objetivo complementar a SRM com novos recursos e equipamentos e repor itens desgastados e obsoletos.

Quanto ao programa escola acessível que tem como ação disponibilizar recursos por meio do PDDE (Programa dinheiro direto na escola) às escolas contempladas pelo programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Esse programa financia as seguintes ações: adequação arquitetônica, rampas, sanitários, vias de acesso instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora, aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários.

Diante disso, o que se pode concluir, é que o funcionamento fica comprometido nas SRM. Muitas atividades deixam de ser realizadas por falta de material, comprometendo a qualidade do atendimento. Não há acessibilidade nos equipamentos, como em computadores antigos e quebrados e nos mobiliários, como mesas e cadeiras altas, o que dificulta o atendimento as crianças menores.

Analisando o contexto dessas informações, podemos perceber em que condições estão funcionando as SRMs das escolas municipais de Marabá, e percebemos que não é somente a falta de recursos físicos e materiais que atrapalham o bom funcionamento desse atendimento aos alunos público alvo da educação especial, mais que há uma série de fatores a serem repensados e organizados nas práticas escolares, no sentido de que venha provocar mudanças no

planejamento, currículo, avaliação, favorecendo o aprendizado e o convívio social de alunos, professores do AEE, ensino comum e demais profissionais da escola no sentido de construirmos uma educação inclusiva que alcance a todos.

4.4. Desafios enfrentados pelas professoras na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no AEE

A Educação Inclusiva vem sendo um dos maiores desafios do sistema educacional. Afinal, sabemos que a inclusão é um processo complexo, que exige trabalho, estudo, dedicação, respeito e que entre outras coisas deve contar com a compreensão e colaboração de diversos segmentos sociais, como: políticas públicas, profissionais da saúde, equipe escolar e família.

De acordo com a realidade das escolas pesquisadas, entre esses fatores, pode-se destacar uma série de problemas que tem comprometido o avanço da construção de uma escola inclusiva, dentre elas podemos destacar que embora os dispositivos legais para esse público tenham avançado, há vários impasses para materializar essas políticas asseguradas por lei, dentre elas o que se vê é um grande descaso com a educação e com os educadores; muitos ainda veem, inclusive, alguns educadores a educação especial como algo à parte da escola, como algo de responsabilidade apenas do professor do AEE, não há uma política de envolvimento da comunidade escolar em prol da construção de uma escola inclusiva. Afinal, incluir está muito além da simples oferta do AEE ao aluno com deficiência.

Diante desses entraves apontados como prejudiciais na construção de uma educação inclusiva, as professoras também apontaram alguns elementos como obstáculos à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido por elas na SRM. Entre os quais foram citados a falta de apoio e participação da família dos alunos público alvo da educação especial, a falta de tempo para planejar as atividades dos alunos, atuação de estagiários no ensino comum, a valorização profissional dos professores do AEE e a parceria com o professor do ensino comum que será comentado no último eixo.

Nesse sentido, destaca-se aqui que a presença da família é fundamental no processo de ensino e é considerado um fator essencial para que a inclusão do aluno

público alvo da educação especial aconteça. A nossa própria constituição afirma que “a educação é direito de todos, dever da família e do Estado”. A declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), também estabelece a necessidade de parceria entre família-escola com a finalidade de maximizar esforços para promover a inclusão. Em uma de suas cláusulas ela expressa que:

“A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1994, p. 13).

A conscientização da família é muito importante, no sentido de que ela faz parte de um contexto e exerce influências sobre os seus filhos e que o seu apoio e participação promoverá bons resultados na vida escolar dos mesmos. Porém, o que observamos na realidade são diferentes justificativas dos pais de que não podem ir a reunião porque trabalha, não pode acompanhar as atividades de casa porque está sem tempo, não pode ver o filho na escola porque trabalha fora, enfim, fora as famílias que não aceitam o fato do filho ser deficiente ou famílias super protetoras, que acabam prejudicando o desenvolvimento da autonomia dos filhos. Como relata as professoras:

“O que mais me preocupa é o acompanhamento familiar. A grande maioria dos pais não acredita no potencial dos seus filhos e os mantem na escola só por obrigação” (FLORA).

“A gente precisa do apoio familiar, que tem mãe que chega aí só joga o aluno e não dá nem boa tarde” (CAMÉLIA).

“Também ainda observamos a cultura de que os nossos alunos são sempre “os coitadinhos”, pois nasceram deficientes, ou ainda a visão de muitos, principalmente da família das crianças, que devemos tratar os alunos como bebês, sendo babás e não professoras” (MARJORIE).

O ideal seria que houvesse entre os profissionais da escola e pais um relacionamento contínuo e significativo, porém, quando questionado como era essa relação família-escola, se havia algum trabalho sistemático ou esporádico com as famílias, a maioria das professoras entrevistadas relatou que o contato ocorria apenas quando o aluno apresentava algum problema em sala de aula, sendo chamado para uma conversa ou para reuniões e em momentos festivos na escola e há apenas um caso em que a escola tenta ter um vínculo maior com as famílias dos alunos do AEE. Como descrevem as professoras:

“A gente não consegue fazer um trabalho sistemático nesse sentido de apoio, às vezes quando tem algum projeto ou alguma coisa, festinha a gente convida a família, mais assim ainda fica uma coisa esporádica” (JASMIN).

“Esse ano estamos pensando em trabalhar com projetos com as famílias. A família vem quando percebemos alguma diferença no comportamento ou até mesmo uma necessidade material, por exemplo, ano passado a gente foi atrás de cesta básica, de consultas, também a gente acaba fazendo um papel de assistência social, embora o departamento tenha também. A gente se envolve com a família” (AMÉLIA).

“Quanto aos pais fazemos reuniões e sempre que necessário solicitamos a presença do pai na escola, já realizamos também oficina com as mães: oficina de brinquedos, de pranchas de comunicação e de docinhos” (MARJORIE).

Outro ponto importante destacado pelas professoras entrevistadas foi à falta de tempo e a inexistência de um horário para planejar as atividades dos alunos do AEE. Como explica as professoras:

“Nós temos tempo porque passamos o dia todo na escola, aproveitamos o horário do nosso almoço para planejar” (CAMÉLIA).

“Eu uso o tempo das faltas dos alunos, porque o meu horário é muito corrido, ele é cheio todos os dias no meu calendário de cronograma. Tempo mesmo eu não tenho, o tempo é esse aproveitando a falta dos alunos” (JASMIN).

Outro assunto que vem sendo bastante discutido e alvo de polêmicas e opiniões adversas na escola é a contratação de estagiários (graduandos de licenciaturas de universidades públicas e particulares) para acompanhar alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino comum. Essa contratação é feita sobre a gestão da SEMED via seu Departamento de Educação Especial e exige algumas condições a serem cumpridas pelo estagiário que é contratado por uma Empresa: Centro de Integração Empresa-Escola.

De acordo com o termo de estagiários, elaborado pelo Departamento de Educação Especial dentre as atribuições dadas ao estagiário, estão: apoiar o professor no trabalho pedagógico (atividades, planejamento, avaliação) realizado com alunos PAEE, a responsabilidade é do professor titular da turma e o estagiário deve auxiliar este em todas as atividades e com todos os alunos, dando uma atenção maior ao aluno com deficiência; o estagiário não deve agir como “babá”

exclusivo desse aluno, retirar ele da sala ou ficar num “cantinho” fazendo atividades à parte.

Essas questões são importantes de serem pontuadas, pois tem relação direta com o trabalho pedagógico das professoras do AEE no apoio a inclusão escolar, e devido ao descumprimento das funções que um estagiário deve realizar, tem gerado sérios problemas na contratação desses estagiários. Veja a opinião das professoras do AEE sobre esse assunto:

“Temos problemas muito grande com os estagiários, porque tem estagiário que se identifica outros não, aí é uma confusão. Que tem estagiário que quer tirar o aluno da sala e levar para o pátio ai só fica ela com o menino. E eu: mulher não pode! Você tem que trabalhar com ele dentro da sala com o professor, porque ele tem que ver o que o professor está falando. Então tem que ter toda uma conversa, a maioria acaba desistindo” (CAMÉLIA).

“Eu costumo dizer que: O estagiário está começando, está em formação, o salário é irrisório, demora, atrasa, assim tem toda uma complicação, mais assim com esse salário atrasado e pouco você conseguiria um profissional de verdade, habilitado para fazer? Não ia conseguir. Em contrapartida eu costumo dizer que os professores em geral deixam muito a criança só para o estagiário, então o estagiário faz, ele planeja, eles fazem as atividades, eles fazem a prova, leva para o banheiro, faz tudo, coisa quem deveria fazer é o professor e ele transfere tudo para o estagiário. Porque muita gente reclama do estagiário que ele não fez isso, não fez aquilo, o estagiário deixa a desejar, mais será que eu posso transferir toda uma responsabilidade pra quem tá começando, não tem condição. E ano passado tivemos um avanço muito grande com uma aluna por que ela aprendeu a fazer várias letras e ela não sabia nenhuma, era a estagiaria lá e eu aqui, sabe! Ela foi muito boa” (CECÍLIA).

Como podemos observar apesar do papel do estagiário ser muito amplo, tal como exigido por documentos emitidos pelo Departamento de Educação Especial. Contudo, a atuação dos estagiários por falta de uma orientação clara sobre seu papel, e o que os profissionais de cada escola demandam, levam a muitos equívocos em suas atividades. A inexperiência, a falta de conhecimentos sobre como atuar com os alunos público alvo da educação especial, a falta de um programa de formação continuada, mais segurança do professor do ensino comum em orientar a atuação do estagiário, terminam por prejudicar os apoios no ensino comum, necessários à escolarização dos alunos.

Outra questão séria, é que por vezes, o estagiário, termina por assumir a regência de turmas, quando o professor do ensino comum falta ou por alguma razão

se ausenta da sala. Essa transferência de responsabilidade do professor regente para o estagiário, os deixam sobrecarregados com excesso de atividades, desestimulados, pelo baixo valor que recebe e atrasos constantes, implicam no não cumprimento de suas atribuições como deveria e acabam desistindo ou não se identificando com o estágio.

Outra situação que vem deixando os profissionais da educação desmotivados, chateados e frustrados é a questão da valorização profissional. Inclusive esse é um dos motivos pelo qual os professores da rede pública municipal de Marabá decidiram entrar em greve no ano de 2016, essa foi uma forma que essa categoria viu para reivindicar pelos seus direitos. As professoras do AEE desabafam:

“Questões como péssimas condições de trabalho e desvalorização do professor do AEE, dúvidas quanto ao papel e conteúdos a serem trabalhados neste espaço e os grandes desafios de uma ação "multifuncional" são angústias muito presentes no nosso cotidiano” (MARGARIDA).

“A gente pra assumir a sala de recurso além do nosso salário a gente recebe uma gratificação de 50 por cento em cima de 100 horas, e assim a gente diz que é uma gratificação, uma valorização mais na realidade não é, mais eu não me sinto valorizada dentro dessa sala não sei se e porque as políticas que estão sendo implantadas aí não favorecem muito a gente ou se é porque a escola não ajuda, contribui, é complicado” (CAMÉLIA).

“Eu acho que nenhum educador está sendo valorizado hoje, eu não vou dizer o professor da educação especial vou dizer todos, porque eu entendo assim para que você seja um bom profissional você precisa ser estimulado e o que eu percebo é que todo dia é um balde de água fria sobre nossa cabeça. A impressão que eu tenho é que nós estamos nadando contra a maré é como se o sistema quisesse calar o conhecimento, e nós aqui como chamamos pequeninas estamos batalhando no meio dessa escuridão, a impressão é essa que eu tenho dos governantes, tanto do município, quanto do estado, como do federal, a impressão que eu tenho é que a educação está sendo soterrada no geral eu chego até no nível superior, porque já passei por lá. Parece assim que você chega à sala de aula e ela tem que manter aquele mesmo perfil de quando a sua vó, mãe estudava, não se tem projetos para melhorar a educação. Então esse profissional não está sendo valorizado, ele está sendo massacrado! E principalmente o que eu observo parece que querem de certa forma calar a voz, essa voz que incomoda quem está no poder eu sinto assim, me revolta às vezes, me magoa tem hora que me pergunto por que entrei para a educação mais acho que era minha missão, eu não escolhi ser educadora, eu entrei na educação e fiquei e hoje não me vejo em outra profissão. Mais eu vejo isso esse massacre, essa falta de respeito, esse desrespeito na verdade com o profissional da educação de um modo geral, de todos os níveis da educação” (JASMIN).

Como vimos à inclusão impõe uma série de desafios aos professores do AAE, por conta disso a escola precisa repensar a sua organização, rever concepções e práticas a fim de atender as demandas de um público cada vez mais heterogêneo. Para isso, é necessário entender que a inclusão não é apenas o acesso à educação, a escola e nem tampouco que é responsabilidade apenas do professor da sala de recursos, mais sim de todos que fazem a escola, os sistemas de ensino e a sociedade como um todo.

4.5. O trabalho em parceria com o professor do ensino comum como condição para a inclusão escolar

Outro desafio encontrado na realidade da rede de ensino de Marabá é a necessidade de se superar a falta de uma ação colaborativa, conjunta entre professores do ensino comum e professores do AEE. Essa parceria é necessária e deve acontecer não somente entre eles, mais em todos os segmentos e departamentos na escola. Pois, inclusão é um processo coletivo e, portanto não se faz sozinho, mas, com a participação de todos juntos e implicados nessa causa.

Esta constatação foi investigada por Rabelo (2012) em pesquisa realizada com sete professoras da rede municipal de ensino, no qual comprovou que o desenvolvimento de experiências com o ensino colaborativo traz contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Essa necessidade de se constituir um trabalho em parceria com o professor do ensino comum está previsto em lei, quando se adverte a necessidade do professor do AEE “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 5). E que o professor do ensino comum se disponha: “IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5).

Porém, de acordo com os relatos de experiências vividas pelas professoras do AEE, podemos ver algumas formas de participação e articulação entre os professores da SRM e do ensino comum, como: participação nas discussões para adaptações de avaliações, participação dos professores do AEE em reuniões, Horas Pedagógicas e conselhos de classe da escola, no qual aproveitam o momento para

contribuir com ideias e possíveis soluções para os professores do ensino comum que atendem alunos público alvo da educação especial. Porém, nem sempre isso acontece, apesar de todos os entrevistados, darem conta da importância dessa interlocução, as professoras apresentaram diferentes desabafos relacionados ao assunto, como podemos observar nas falas:

“Bom a interação com os professores daqui da escola não é boa, alguns estão abertos pra questão da inclusão, mais essa colaboração nós não temos, se a gente está aqui e pra suprir uma necessidade deles, se eles tivessem essa necessidade eles viriam mais eles não vem” (CAMÉLIA).

“Eu não considero que esteja no nível bom, vou dizer regular porque eu consigo fazer com os professores daqui da escola, eu trabalho aqui dentro, então eu estou vendo eles eu tenho como sair da minha sala e ir na deles conversar. Agora com o professor das outras escolas eu não faço isso, eu não sei como e a rotina deles eu não tenho condições de chegar lá, de estar disponível para ele na hora que ele precisar, na hora de uma dúvida. Então eu considero um regular nesse sentido, por causa das dificuldades, das limitações mesmo. Porque aqui dentro eu posso ver o que está acontecendo dentro do espaço escola quanto ao aluno deficiente que está aqui tanto na sala como na sala comum, porque eu estou aqui, então na hora do intervalo eu saio eu vejo esse aluno, eu posso ir lá na sala ver esse aluno, sugerir uma tarefa o professor teve algum problema pode vim até aqui, então eu estou aqui” (JASMIN).

“[...] aqui na escola nem todo mundo entende de educação especial, assim não como deveria, você só acha que tem que pesquisar sobre se você tiver um aluno. Então esse ano, a professora do 4º ano recebeu um aluno autista, aí desde ontem que ela tá pesquisando, lendo e lendo... Então e tipo assim você se depara com o aluno, você sabe que um dia ele vai chegar mais você só vai procurar ajuda se ele verdadeiramente chegar” (CECÍLIA).

“Meu maior desafio aqui na escola para meu trabalho fruir, e os meus próprios colegas da escola a gente tem uma comunicação boa mais não é tanto, que a gente sempre precisa está falando, a gente chama o professor para estar conversando sobre determinado aluno, ai tem professor que vem mais aberto, tem outros que vem já fala não se preocupa não que eu vou da a nota dele e final do ano ele passa, é assim a resposta deles” (CAMÉLIA).

Ao analisar as falas das professoras percebemos que alguns fatores atuam no sentido de dificultar estas ações, como: presença de alguns professores do AEE em apenas um turno ou em horário intermediário na escola e alunos atendidos matriculados em outras escolas. Percebemos também, que o desafio de se realizar um trabalho em parceria com os professores do ensino comum, acontece por

motivos de resistência, aceitação e interesse de alguns profissionais, o que causa outro desafio ainda maior, a dificuldade de promover uma cultura inclusiva dentro da escola.

Quando questionado se os outros profissionais que atuam na escola (direção, coordenador pedagógico, agente de portaria, merendeira, bibliotecário, professor de informática, etc.) colaboram com o trabalho com os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades quando há necessidade, as professoras do AEE relataram que alguns profissionais colaboram dentro do possível e das possibilidades, teve escolas que precisaram realizar palestras abordando sobre o tema da inclusão na escola com esses profissionais e outra professora disse que “pretende sentar com alguns profissionais e conversar, pois eles não entendem acham que tem que dá um tratamento diferenciado dos outros, e não é, tem que tratar com respeito, fazer com que os direitos sejam respeitados e aconteça” (AMÉLIA).

Como podemos ver essa falta de colaboração, de se dispor a ajudar, também acontecem com o restante da comunidade escolar gestores, pais, professores e outros. Nesses casos, as dificuldades de parceria também dizem respeito à aceitação, resistência dos demais profissionais da escola e por achar ou querer jogar a responsabilidade de promover a inclusão como se fosse papel exclusivo apenas dos professores que atuam no AEE.

Na ocasião em que foi realizada a pesquisa ONEESP em Marabá identificou-se na fala das professoras do AEE que existia uma resistência muito grande dos professores da sala comum em aceitar orientações das mesmas, essa relação de conflito se dava pelo fato de que os professores que atuam nas SRMs têm menos trabalho, na maioria dos casos tem um espaço melhor e climatizado e ainda recebem mais para trabalhar com menos alunos (Rabelo, Oliveira, Oliveira, 2015, p.5). No relato de desabafo da professora Jasmim, podemos ver que essa situação ainda é uma realidade:

“A impressão que eu tenho e que parece que o professor do ensino regular tá de um lado e o professor da sala de recurso de outro, por mais que o professor da sala de recurso vá à sala do professor, por mais que ele ofereça, ele não consegue oferecer o suficiente, e sempre quando há uma conversa do professor do ensino regular ele na maioria das vezes o nosso colega do ensino regular acha que a gente não tá fazendo nada, ele não considera o nosso trabalho, então eu acho esse isolamento ruim, porque eu chamo de isolamento porque assim eu fico aqui na minha ilha e

ele fica na ilha dele, a impressão que eu tenho é essa de que nós estamos em duas ilhas e entre essa ilha ai tem um amontoado de coisas que a gente tem que navegar pra chegar um ao outro e assim o professor do ensino regular muito raramente ele se dispõe te pedir opinião, porque se ele tá pedindo pra outro professor dá impressão de que parece se ele tá te pedindo ele tá se tornando inferior ou porque ele tá demonstrando ter menos conhecimento que você e não é isso eu entendo assim o meu conhecimento e fundamental pra contribuir com o conhecimento do professor do ensino regular, assim como o conhecimento dele no meu. Mais eu vejo isso que é um problema, às vezes isso me magoa na fala de alguns colegas quando a gente participa de algum evento, que a gente ver um colega do ensino regular dizer: ah o professor da sala de recurso fica lá no mundinho dele e eu aqui! Essa falta de diálogo, essa falta de parceria, essa falta unidade, de um trabalhar lado a lado eu acho isso um problema para educação porque nós estamos trabalho não e educação especial, educação regular, estamos trabalhando na educação de modo geral, nos todos estamos no mesmo barco, então eu acho que a gente tinha que tá mais próximo. Também não sei qual é a receita [...]”.

Nesse sentido, percebemos o quanto ainda precisa se avançar, para se construir uma cultura inclusiva na escola. Diante desse cenário foi questionado se as professoras poderiam explicar como era a interação entre os educadores, se tem sido possível realizar um trabalho colaborativo. Obtivemos como resposta que vem acontecendo na maioria dos casos são conversas informais e sem horários previstos, pois de acordo com as justificativas as professoras já têm muitas atribuições e alunos para atender, para que isso venha acontecer precisam organizar o seu tempo. Como assim relatam:

“Como já disse nossas atribuições são muitas e a quantidade de alunos é grande, o que dificulta um trabalho colaborativo, tentamos realizar pelo menos na escola em que atuamos, mais não e feito com qualidade. Mais sempre que podemos estamos mantendo um diálogo com o professor do ensino comum a respeito do desenvolvimento do aluno” (MARJÓRIE).

“Esse trabalho colaborativo de fato ainda não está acontecendo. Acredito que nos falta organizar nosso tempo, a minha interação com os professores da própria escola é muito boa, porém com os professores das escolas circunvizinhas é complicado porque ainda não conseguimos organizar um momento para planejar, confeccionar material” (FLORA).

Silva (2011) defende que a articulação entre professores tem resultado direto sobre o desenvolvimento da criança. Como explica:

Ao conhecer as práticas da sala regular a professora do AEE passa a ter maior conhecimento sobre as crianças com que trabalha da mesma forma que as professoras do ensino comum se apropriam de mais elementos sobre as crianças na medida em que acompanham o desenvolvimento no AEE (p.137).

A respeito desta proposta de parceria colaborativa, podemos encontrar experiências já desenvolvidas na rede municipal de ensino pesquisada, nos estudos de Rabelo (2012; 2016). Que suscitou contribuições importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras que atendem alunos PAEE. Dentre elas, que:

O ensino colaborativo, visa contribuir com a superação de problemáticas e de desafios que os professores enfrentam na inclusão escolar, por esta razão, traz contribuições à formação continuada, funcionando como uma estratégia formativa e de qualificação do trabalho pedagógico (Rabelo, 2012, p.150).

O estudo revela, portanto, a necessidade dos professores da sala de recursos multifuncionais e sala de aula comum atuar de forma conjunta e colaborativa com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e possibilitar a plena participação dos alunos em todas as atividades da escola.

Considerando o conjunto de análises tecidas nesse estudo, podemos considerar que as condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais, ainda não oferecem as condições propícias a um trabalho pedagógico com a qualidade que as professoras almejam e que os alunos PAEE precisam. O ambiente físico das salas, sua inserção no contexto da escola precisa ser organizado nas condições de acessibilidade. A considerar pelo rol de atividades a serem desenvolvidas, deveria haver maiores investimentos na aquisição de tecnologias assistivas, recursos, materiais didáticos e pedagógicos com as adaptações necessárias que asseguram as condições de acessibilidade ao conhecimento escolar e a informação.

O processo de escolarização do aluno PAEE, somente será possível com melhores condições de trabalho dos professores, e no caso do foco desse estudo, do professor do AEE, que precisa desenvolver os serviços em educação especial, para além das paredes das SRMs. Entretanto, se não há tempo disponível para planejar, produzir materiais, dialogar e atuar em parceria com o professor do ensino comum, fica difícil a garantia dos princípios da inclusão escolar.

Há avanços notórios na organização e funcionamento das SRMs do sistema municipal de ensino de Marabá, contudo, há várias problemáticas que merecem investimento do poder público para resolver. A começar pela efetividade do que está

garantido nos documentos legais. Como pontuam de forma crítica as professoras ao longo da discussão deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre as condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais de cinco escolas municipais de Marabá revelou um conjunto de dados, que possibilitou compreender que há uma distância entre o que está previsto na lei e a realidade das instituições pesquisadas. Embora tenha identificado que o movimento de educação inclusiva já exista no município, alguns desafios precisam ser superados.

As barreiras se traduzem, principalmente pela falta de condições de acessibilidade nas escolas, pois encontramos SRMs muito inadequadas no que diz respeito a espaço físico, falta de materiais e recursos o que tem dificultado fazer um trabalho diferenciado e com qualidade aos alunos público alvo da educação especial.

Com relação aos professores da sala comum, verifica-se o papel do professor da SRM de atuar como colaborador, porém algumas práticas e atitudes desenvolvidas dentro das escolas precisam ser repensadas, para que essa articulação venha acontecer. Percebe-se que a maioria das professoras participantes tem iniciativas para melhorar essa relação, no entanto, falta-lhes tempo ou mesmo estratégias de como planejar um trabalho articulado, o que requer assunção dos gestores como política educacional.

As professoras do AEE relataram a necessidade de tempo para desenvolver o planejamento e uma maior participação das famílias e educadores nesse processo, pois, percebe-se a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Enfim, o que falta é a materialização das políticas públicas para que se promova a efetiva inclusão desses alunos nas escolas, garantindo o êxito e permanência dos mesmos no contexto escolar.

É necessário que as pessoas envolvidas nesse processo de inclusão escolar, aceitem os desafios e acreditem que é possível, é necessário entender que a inclusão não é apenas o acesso à educação, e nem tampouco que é

responsabilidade apenas do professor da sala de recursos multifuncionais, mais sim de todos nós, de toda uma estrutura social.

Como podemos ver apesar da educação inclusiva encontrar várias resistências por parte de muitos, vem aos poucos se constituindo como uma proposta positiva em muitas escolas do município. No entanto, para que esta inclusão se concretize, não é suficiente existirem leis que determinem a sua efetivação, pois implica numa reorganização do sistema educacional, revendo concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar uma escolarização de qualidade aos alunos público alvo da educação especial.

Esse estudo enfocou questões condicionantes do processo de oferta do atendimento educacional especializado. Trouxe avanços a estudos anteriores que caracterizam a organização e funcionamento do AEE. E percebemos que há vários aspectos que precisam ser aprofundados, tais como: a formulação de políticas educacionais com base nas demandas e realidade local e investimentos para além do que fornece o Governo Federal.

Desse modo, acredita-se que há a necessidade de promover mais discussões acerca do assunto, para que as questões sobre inclusão, encontradas no cotidiano escolar, possam ser problematizadas, questionadas e refletidas pelos professores e demais que compõem o espaço escolar.

Pois, as escolas precisam se reconstruir desenvolvendo uma cultura inclusiva, para tanto os sistemas de ensino precisam se manifestar e apresentar ações efetivas para esse processo se concretizar nos contextos escolares. As demandas de trabalho colaborativo do professor da educação especial e professor do ensino comum, já tem evidências científicas notórias, mas as condições para esta colaboração ocorrer, precisa ser assumida como política. São necessários, estudos sobre o trabalho pedagógico nas SRMs que aprofundem aspectos quanto às condições de funcionamento e trabalho nas salas de recursos multifuncionais, a prática implementada e os resultados na aprendizagem do aluno PAEE.

REFERÊNCIAS

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

ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica**. In: Sadão Omote. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004, v. , p. 3760.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011.

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

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934, promulgada em 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 de agos. De 2015.

_____. Ministério da Educação **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 18 de Set. de 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº. 8069/90. Brasília. 1990. Disponível: www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf. Acesso em: 10 de Agos. de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginasindividuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 18 de set. de 2015.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso em: 10 de Nov. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 10 de Nov. de 2016.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 de Nov. de 2016.

_____. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI, Brasília, 2015.

_____. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência.** In JESUS, D.M. et al. Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?/ José Geraldo Silveira Bueno.** – Araraquara-SP: Junqueira&martin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARNEIRO, Samira Fontes. **A política de implementação das salas de recursos multifuncionais: Perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** / Samira Fontes Carneiro. – Mossoró, RN, 2014.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará;** orientadora, Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués. _ 2006.

DRAGO, Rogério. **Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico.** R BPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da**

educação especial brasileira. Inclusão - Revista da Educação Especial, Brasília, n.1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso: 7 de set. 2015.

JANNUZZI, Gilberta S.de M., 1928- **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**/ Gilberta S. de M. Jannuzzi. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R.(Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

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

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas: adaptações curriculares** / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão**. IN: Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez., 2007. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio_v13_n26_Niedja%20Maria.pdf. Acesso em: 7 de set.2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial**/ Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (organizadora); Ana Maria Vieira Lage... [et al.]- 2. Ed., ver. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas** / Marcos José Silveira Mazzotta - 5 ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, num. 57, mayo-agosto. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 183 f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método criatividade**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/.../r6_art01.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas / Márcia Denise Pletsch – 2009**.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.).
PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. Sessão especial, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 17 de jul. de 2015.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar / Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo**. -- São Carlos: UFSCar, 2012.

_____. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 304 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

_____. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Anderson Penalva. **A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de marabá – Pará**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M. (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do público-alvo da Educação Especial**. -

São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015a. 522 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.2).

_____. **Relatório da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP/Marabá.** Vinculado ao Projeto de Pesquisa: A Implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Marabá PIBIC/UFPA 2013-2014, Marabá-PA, 2014b.

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

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão.** 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/ Augusto Nivaldo Silva Triviños. -1. Ed.-19. Reimper. - São Paulo: Atlas, 2010.

VIZIM, Marli. **Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade.** In: Políticas públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências/organizadoras Shirley Silva, Marli Vizim. - Campinas, SP. 2003, p.49-71.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino** / Ana Paula Zerbato. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

ANEXOS

ANEXO A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****QUESTIONÁRIO PERFIL E ATUAÇÃO DOCENTE**

Pesquisadora responsável: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar.

Tese: Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado⁷.

Objetivo: Coletar informações pessoais e profissionais que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa na identificação do perfil e atuação das participantes no estudo e no curso “Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professora, seu percurso e atuação profissional

I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:**1.1 Nome completo**

1.2 Possui faixa etária correspondente a:

- () 20 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () 51 a 60 anos

1.3 Sexo:

- () Masculino
- () Feminino

1.4 Qual a sua faixa de salário?

- () 1 a 3 salários mínimos
- () 4 a 7 salários mínimos
- () 8 a 11 salários mínimos
- () Outros valores

II. DADOS PROFISSIONAIS:**2.1. Formação Inicial:**

a) Curso de Ensino Médio (especificar curso, se Magistério, por exemplo. Especificar ano de conclusão e instituição onde cursou).

⁷ Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 304 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

b) Curso de Graduação (especificar qual curso, ano de conclusão e instituição onde cursou).

2.2 No seu curso de graduação fez alguma habilitação na área de educação especial? Em caso positivo, responder em Outro, qual?

() Sim

() Não

() Outro:

2.3 Concluiu curso(s) de pós graduação? Se sim, especifique o nível (especialização, mestrado e doutorado), a instituição ofertante e o ano de conclusão:

III - SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, CAPACITAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO:

3.1 Descreva os cursos que você já participou na área de Educação - Especificando o Nome do curso/ Carga Horária/ Ano:

3.2 Descreva os cursos que participou na área de Educação Especial - Especificando o Nome do curso/ Carga Horária/ Ano:

IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

4.1 Quanto tempo de experiência (anos) na área de educação:

4.3 Informe o tempo de experiência em anos como professor especificamente nas Sala de Recursos Multifuncional, especificando também instituições e níveis de ensino com os quais trabalhou e trabalha.

V - ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

5.1 Atualmente você trabalha apenas na sala de recurso multifuncional?

() Sim

() Não

Caso negativo, em qual outra:

5.2 Trabalha como professora de sala de recursos multifuncional com qual carga horária?

5.3 Na sala de recurso multifuncional há apenas você como professora?

() Sim

() Não

Caso negativo, especifique:

5.4 Quantos alunos você atende na sala de recurso multifuncional em que você trabalha?

5.5 Que categoria de deficiência podem ser identificadas em sua turma?

() Deficiência Visual

() Deficiência física

() Deficiência intelectual

() Surdez

() Deficiência Múltipla

() Transtorno Global do desenvolvimento

() Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

() Altas habilidades/Superdotação

Especifique a quantidade de cada categoria de deficiente identificadas em sua turma. Exemplo: Deficiência Visual - 05 alunos.

VI COMO VOCÊ FAZ OS AGRUPAMENTOS COM SEUS ALUNOS PARA DESENVOLVER O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO NO AEE: *

() Individual

() Duplas

() Trios

() Quartetos

() Atendimentos com mais de cinco alunos

() Outro:

VII. NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA, A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL, APRESENTA-SE EM QUE CONDIÇÕES?

- Boa localização e tamanho adequados
- Boa localização e tamanho inadequado
- Localização inadequada e tamanho adequado
- Localização e tamanho inadequados

VIII. VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES GERAIS DA ESCOLA TAIS COMO: *

(Poderá marcar mais de uma opção)

- Conselhos de classe
- Reuniões administrativas
- Hora pedagógica coletiva
- Atividades sociais, culturais.
- Outro:

IX. SUA SALA É EQUIPADA COM RECURSOS E EQUIPAMENTOS QUE JULGA SEREM NECESSÁRIOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM QUALIDADE? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Se sim, quais recursos e equipamentos tem disponível para desenvolver o seu trabalho pedagógico no AEE? (listar descrição e suas quantidades, se possível)

X. ACREDITA QUE OS RECURSOS E EQUIPAMENTOS DISPONIBILIZADOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL EM QUE TRABALHA SÃO SUFICIENTES? SE A RESPOSTA FOR NÃO, QUAIS RECURSOS E EQUIPAMENTOS OUTROS NECESSITA? (listar quais recursos e equipamentos gostaria que fossem adquiridos):

XI. RECEBE ALGUM TIPO DE APOIO DA EQUIPE ESCOLAR? (Descrever em Outro qual tipo de apoio):

- Sim
- Não
- Outro:

XII. RECEBE ALGUM TIPO DE APOIO DA EQUIPE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? (Descrever em Outro, qual tipo de apoio):

- Sim
- Não
- Outro:

XIII. ATUALMENTE PARTICIPA DE ALGUMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO? (Descrever em Outro, qual(is):

- Sim
- Não
- Outro:

ANEXO B**ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MARABÁ**

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

Pesquisadora: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Tese: Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.

Objetivo do instrumento: Levantar informações sobre a Educação Especial no município de Marabá – ano 2015

Data: 30/11/15

Informante: Coordenadora do Departamento de Ed. Especial - LETÍCIA

Roteiro de Entrevista – 2015

1. Poderia informar qual seu cargo da Secretaria Municipal de Educação? E qual o seu papel e as atribuições neste cargo?
2. Você poderia informar há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? Que funções já assumiu ao longo deste tempo?
3. Você poderia descrever o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.
4. O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?
5. Poderia informar de que maneira esses documentos são utilizados?
6. Poderia descrever se existe uma política de educação especial no município? Como ela está regulamentada? Existe algum documento governamental, legislações como diretriz desta política? Poderia disponibilizar em arquivo ou impresso?

7. Atualmente, quais são os tipos de atendimento especializados ou serviços em educação especial ofertados pelo município? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do sistema municipal de ensino? Por exemplo: centros especializados, classe especial, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?
8. Sobre o atendimento educacional e a implantação das salas de recursos multifuncional, quantas salas existem atualmente na área urbana e na área do campo?
9. O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio? Quais foram?
10. Você poderia informar qual é a quantidade total de estudantes atendidos pelo AEE em salas de recursos multifuncionais por sala/escola? E no total do município?
11. Atualmente, qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?
12. Você poderia detalhar quantos professores que atuam nas salas de recursos multifuncional por sala? Por turno? E no município como um todo?
13. Você poderia informar o total de estudantes público-alvo da educação especial por deficiência e/ou transtorno?
14. Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?
15. Poderia informar se há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento das salas de recursos multifuncional? Quais são elas?
16. No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
17. Você poderia informar se existe um profissional ou equipes multidisciplinares para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes públicoalvo da educação especial? Quais profissionais? E que funções desempenham?
18. Como ocorre o diagnóstico e encaminhamento dos estudantes para o serviço de apoio especializado?
19. Você poderia informar qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio em educação especial?

20. Você poderia informar quais cursos foram realizados (por exemplo, educar na diversidade, renafor, educação especial profissional, formação continuada em educação especial a distância, e outros cursos promovidos no município, etc.) que ocorrerão nos últimos 3 anos?

21. Para cada curso realizado informe: * a) Quando aconteceu, b) Como foi seleção de participantes, c) Quantidade de participantes, d) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância), e) Qual foi o objetivo do(s) curso(s), f) Carga horária, g) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

OFÍCIO Nº /2015

DA: Graduanda Maria Monteiro de Almeida

ÀS: Professoras do AEE.

Venho por meio deste, solicitar a vossa autorização e participação como voluntário (a) na pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **“As condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais e do trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE**, sob a orientação da pesquisadora profa. Mestra Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo e autoria da graduanda Maria Monteiro de Almeida, estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Aproveito o ensejo para destacar que este estudo tem por finalidade analisar como estão estruturadas as salas de recursos multifuncionais no município de Marabá e como os equipamentos e recursos disponíveis nas SRMs tem subsidiado o trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE de modo a apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Portanto, sua participação será de fundamental importância na construção dos dados. Lembrando, que as identidades dos pesquisados serão resguardadas, sendo utilizados apenas nomes fictícios na publicação dos resultados.

As informações detalhadas sobre os procedimentos adotados na pesquisa constam no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, anexado a este ofício.

Antecipadamente, agradeço vossa atenção e colaboração.

Marabá, ____ de _____ de 2017.

Orientadora-UNIFESSPA
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES

DA: GRADUANDA MARIA MONTEIRO DE ALMEIDA
AO (A) PROFESSOR (A)

_____, você está sendo convidado para participar, como voluntário, da Pesquisa: **As condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais e do trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE**. A ser desenvolvida pela discente Maria Monteiro de Almeida, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que está sob a orientação da professora Mestra Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa e apresenta como objetivo analisar como estão estruturadas as salas de recursos multifuncionais no município de Marabá e como os equipamentos e recursos disponíveis nas SRMs tem subsidiado o trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE de modo a apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Este estudo integra a agenda do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva que tem por líder a pesquisadora e professora Mestra Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, essa pesquisa faz parte do Programa Brasileiro de Iniciação Científica-PIBIC, por isso a sua colaboração nessa pesquisa tem como critério a sua participação no curso a distância: Casos de Ensino e a prática pedagógica na oferta do AEE. Essa formação aconteceu em ambiente virtual de aprendizagem e teve como público as professoras que atuam em salas de recursos da rede municipal de Marabá e que foi coordenado pela pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Nesta pesquisa de TCC, pretende-se caracterizar e analisar as condições **de funcionamento das salas de recursos multifuncionais e do trabalho pedagógico do professor na oferta do AEE**, buscando conhecer como e em que condições funciona esse atendimento, os recursos e equipamentos oferecidos para a implementação do trabalho pedagógico, levando em consideração a sua contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Educação Inclusiva, conforme delineado pelo MEC.

Portanto, sua participação nesse estudo consistirá em contribuir com a coleta de dados, no qual serão utilizados: questionários de perfis, roteiro de entrevistas e descrição de equipamentos, materiais e recursos existentes nas salas de recursos. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial no Município de Marabá.

A discente se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em uma produção científica, para isso alguns cuidados quanto a sua participação serão tomados:

1. Caso queira desistir da pesquisa, você poderá retirar seu consentimento, a qualquer momento. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com as responsáveis pela pesquisa ou com a instituição ao qual está vinculada.
2. Os dados da pesquisa são confidenciais, portanto o seu nome em nenhum momento será citado na publicação dos resultados, pois, serão utilizados nomes fictícios com o cuidado devido, para que você não seja identificado.
3. O procedimento não causará dano algum à integridade do participante ou da Instituição a qual trabalha, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e do local.
4. Não haverá custos ou ganhos financeiros e nem riscos quanto a sua participação na pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a sua participação, a qualquer momento.

Maria Monteiro de Almeida
Graduanda em Pedagogia/UNIFESSPA
Rua Aroeira, 27 Quadra 68 – São Félix-PA.
(94) 99205-8218.

AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____,
concordo em participar voluntariamente, do estudo citado acima uma vez que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Marabá, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ROTEIRO DE PERGUNTAS AS PROFESSORAS DO AEE.

TÍTULO: Condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais e do trabalho pedagógico na oferta do AEE.

1. Você considera que o espaço onde funciona a sua sala de recurso multifuncional é apropriado? Você gostaria de sugerir mudanças ou melhoras nesse espaço?
2. Como você descreveria a sala de recurso na qual você atua no que se refere a localização, tamanho, condições térmicas, disposição de janelas, portas e condições de acessibilidade?
3. Qual a quantidade de alunos que frequenta a sala de recurso na qual você atua? Você considera a quantidade de alunos que atende ideal? Caso negativo, que sugestão de quantidade ideal você faria?
4. Você atua sozinha ou em dupla na sala de recursos multifuncional? Acredita que essa quantidade é suficiente? Porque?
5. Você poderia informar os recursos e equipamentos disponibilizados pelo Ministério de Educação-MEC para equipar a SRM em que você trabalha?

EQUIPAMENTOS/ MOBILIÁRIOS	QUANTIDADE	MATERIAIS DIDÁTICOS/ PEDAGÓGICOS	QUANTIDADE
Microcomputadores		Material Dourado	
Laptop		Esquema Corporal	
Estabilizador		Bandinha Rítmica	
Scanner		Memória de Numerais I	
Impressora laser		Tapete Alfabético Encaixado	

Teclado com colmeia		Software Comunicação Alternativa	
Mouse com entrada para acionador		Sacolão Criativo Monta Tudo	
Acionador de pressão		Quebra Cabeças - sequência lógica	
Lupa eletrônica		Dominó de Associação de Idéias	
Mesa redonda		Dominó de Frases	
Cadeiras		Dominó de Animais em Libras	
Mesa para impressora		Dominó de Frutas em Libras	
Armário		Dominó tátil E 01 Memória Tátil	
Quadro branco		Alfabeto Braille	
Mesas para computador		Kit de lupas manuais	
Cadeiras		Plano inclinado – suporte para leitura	

7. Além desses recursos a escola destina algum recurso para a aquisição de outros equipamentos, recursos e materiais específicos para trabalhar com os alunos atendidos na SRM? Você acredita que são suficientes?

8. Você acredita que os recursos e equipamentos disponibilizados na sala de recursos multifuncional em que trabalha são suficientes? Caso negativo, quais recursos e equipamentos outros você necessita?

9. Já houve reposição de materiais, recursos e equipamentos fornecidos pelo MEC?

10. A sua escola recebe a verba do governo federal Programa Escola Acessível? Caso positivo, você tem informações ou acompanha sua aplicação? Saberia informar como é aplicado?

11. Você poderia descrever como é organizado o atendimento educacional especializado de seus alunos considerando os itens abaixo:

- 11.1. Descrever a organização da agenda de atendimentos:
 - 11.2. Quantos alunos são atendidos por dia/semana:
 - 11.3. Qual a duração do atendimento diário:
 - 11.4. Você avalia se o tempo disponível é suficiente para os alunos;
 - 11.5. Como tem sido as presença/ausência desses alunos na SRM;
 - 11.6. Poderia descrever quem são os alunos atendidos;
 - 11.7. O atendimento educacional especializado é individualizado, em grupo. Por tipos de deficiências ou misto?
 - 11.7. Como é feito o planejamento das atividades desenvolvidas;
 - 11.8. Como são feitos os registros de acompanhamento e desempenho acadêmico/aprendizagens:
 - 11.9. Há algum tipo de trabalho sistemático ou esporádico com as famílias?
 - 11.10. Há algum tipo de contato e/ou intercâmbio com outros profissionais que atuam com seus alunos?
12. Conforme sua avaliação, há problemas e desafios que afetam o bom desenvolvimento do seu trabalho? Poderia descrevê-los?
13. Considerando o conjunto de atribuições determinadas pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva você acredita ter uma valorização profissional justa? Comente.
14. Considerando que a escola como um todo precisa construir uma cultura inclusiva, como você avalia suas condições de trabalho como professora de SRM:
- 14.1. Você conta com o apoio da direção da escola? Em caso positivo, de que maneira?
 - 14.2. Você tem apoio, diálogos e orientações do coordenador pedagógico? Em caso positivo, de que maneira?
 - 14.3. Os demais profissionais da escola (agente de portaria, merendeira, bibliotecário, professor de informática, etc.) colaboram com seu trabalho com os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades quando há necessidade?
 - 14.4. Você tem tempo disponível para planejar?
 - 14.5. Você percebe que suas opiniões e ideias são valorizadas? Poderia descrever por que e citar exemplos?
15. Você poderia descrever como é sua interação com professores que trabalham com seus alunos na sala de aula comum? Tem sido possível um trabalho colaborativo com ele? Caso negativo, porquê?
16. Você acredita que o diálogo com o professor do ensino comum é fundamental para o trabalho que você desenvolve no AEE? Poderia explicitar porquê?
17. Como você avalia a qualidade do atendimento educacional especializado que você desenvolve com seus alunos? No que poderia ser melhor e que fatores ou responsáveis deveriam se envolver nessas melhorias?

18. Que condições você considera ideal serem garantidas para que você possa atender com maior qualidade seus alunos?

19. Você acredita que há uma política de educação especial na rede de ensino ao qual você atua? Há documentos legais da SEMED que direcionam as ações do AEE? Em caso positivo, poderia explicitar que contribuições efetivas esse(s) documento(s) trouxe para apoiar o seu trabalho pedagógico?

Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada durante a entrevista?

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO: ESTRUTURAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS SRM.

INSTRUMENTO DE USO DA DISCENTE

1. Observação do espaço escolar:

a) considerar se a escola tem acessibilidade arquitetônica e física.

b) É bem sinalizada.

c) A escola dispõe de espaço apropriado para funcionamento como sala de recurso multifuncional

d) Sobre os materiais pedagógicos e recursos adequados para o funcionamento da sala, descrever e especificar qual e a finalidade do seu uso.

2. Descrever os materiais existentes na SRM e como foram adquiridos.

MATERIAL/ EQUIPAMENTOS DISPONIBILIZAD O PELO MEC	MATERIAIS COMPRADOS PELA PREFEITURA	PRODUZIDOS NA SRM	OUTROS MEIOS (DESCREVER)	MATERIAIS/ EQUIPAMENTOS QUE PRECISAM SER ADQUIRIDOS OU PRODUZIDOS

- Fazer registros fotográficos da sala e dos materiais da Sala de Recursos Multifuncionais.