

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISELE MARIA ARAUJO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO
LUÍS/MA: complexidades, movimentos e desafios.**

São Luís

2016

GISELE MARIA ARAUJO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO
LUÍS/MA: complexidades, movimentos e desafios.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2016

GISELE MARIA ARAUJO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO
LUÍS/MA: complexidades, movimentos e desafios.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Hilce Aguiar Melo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a. Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita

Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Araujo, Gisele Maria.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA
POLITICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
SÃO LUÍS/MA : complexidades, movimentos e desafios /
Gisele Maria Araujo. - 2016.

210 p.

Orientador(a): Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de
Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2016.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação
Inclusiva. 3. Sala de Recurso Multifuncional. I.
Carvalho, Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de. II.
Título.

Dedico essa pesquisa a Deus.

A minha companheira Raimunda Souza, amor
da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua presença em minha vida.

A minha companheira e amor da minha vida Raimunda Nonata Guimarães Souza, incentivo e dedicação, te amo sempre.

A minha mãe, Benedita Araújo, obrigada sempre por tanto amor, carinho e dedicação.

A meu irmão Genilson pelo amor e companheirismo.

A família Araújo por cada palavra de incentivo nesta caminhada.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa da Educação Especial – GPPE em especial Hilce Melo, Marilete Perdigão, Paulo Silva, Nilza Quixaba, Angélica Moura, Ramon Alcântara pela motivação na minha caminhada acadêmica.

À minha Orientadora Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelas orientações do presente trabalho, pela amizade e referência profissional.

À minha Turma 15 do Mestrado em Educação pelas trocas de conhecimentos e companheirismos ao longo do curso.

A todos que, direta ou indiretamente, vieram contribuindo para a minha pesquisa.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.

Mantoan

RESUMO

A política educacional na perspectiva da educação inclusiva vem sendo implementada nos sistemas educacionais brasileiros. Resoluções, decretos, notas técnicas e programas governamentais seguem as diretrizes da política nacional. A Educação Especial, por meio dos documentos normativos preconiza, o Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar, ao seu público alvo que acontece nas Salas de Recurso Multifuncionais. Nesse contexto, a implementação e organização desse serviço da Educação Especial passa a ter visibilidade. A pesquisa partiu do seguinte problema, como estão sendo desenvolvidas as ações direcionadas para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, no contexto das Políticas de Educação Especial e os desafios para sua implantação e materialização. A presente pesquisa tem por objetivo geral, analisar como estão sendo realizadas as ações e como se materializa o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Política de Educação Especial na Rede Municipal Pública de Ensino de São Luís. E, objetivos específicos: identificar as concepções a nível nacionais, estaduais e municipais do poder público sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); entender o processo de implantação de sala de Sala de Recurso Multifuncional no contexto da Política Nacional de Educação Especial e suas implicações na Rede Municipal de São Luís; descrever a dinâmica do AEE na Rede Municipal de ensino de São Luís. Foram 15 (quinze) participantes, dentre eles: 07 (sete) professores de salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de São Luís-MA, 07 (sete) gestores e a superintendente da Educação Especial de São Luís. Adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A pesquisa foi descritiva, exploratória com abordagem quanti-qualis. O estudo apoiou-se nas contribuições de autores como: Melo (2008); Carvalho (2012); Jesus (2012); Garcia (2008); Kassar (2012); Martins (2008), dentre outros. Os resultados indicam que a implementação e organização das Salas de Recursos Multifuncional na rede municipal de São Luís-MA (fratura) quanto a sua materialização quanto a formação dos professores, manutenção dos recursos tecnológicos e profissionais de apoio (cuidadores), apesar dos esforços da equipe técnica da Superintendência de Educação Especial de Luís-MA e dos profissionais inseridos no contexto.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação inclusiva. Sala de Recurso Multifuncional

ABSTRACT

Educational policy in the perspective of inclusive education has been implemented in Brazilian educational systems. Resolutions, decrees, technical notes and government programs follow the guidelines of national policy. The Special Education, through the normative documents, advocates the Specialized Educational Service in a complementary and supplementary way, to its target audience that happens in the Multifunctional Resource Rooms. In this context, the implementation and organization of this service of Special Education to have visibility. The purpose of this research is to investigate how the actions are being carried out and how the Specialized Educational Assistance in the context of the Special Education Policy in the Municipal Public Education Network of São Luís materializes. National, state and municipal levels of public power over Specialized Educational Assistance (AEE); To apprehend the process of implantation of the room of Multifunctional Resource Room in the context of the National Policy of Special Education and its implications in the Municipal Network of São Luís; (7) teachers of multifunctional resource rooms of municipal schools of São Luís-MA, 07 (seven) managers and the superintendent of Special Education of São Luis totaling 15 (subjects). The semi-structured interview was adopted as a data collection instrument and the data were analyzed by the content analysis method (BARDIN 1977). The study was based on the contributions of authors such as: Melo (2008); Carvalho (2012); Jesus (2012); Garcias (2008); Kassar (2012); Martins (2008), among others. The results indicate that the implementation and organization of the Multifunctional Resource Rooms in the municipal network of São Luís-Ma fracture as to its materialization regarding the training of teachers, maintenance of technological resources and support professionals (caregivers), despite the efforts of the technical team The Superintendency of Special Education of Luís-MA and the professionals inserted in the context.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Inclusive education. Multifunctional Resource Room.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo do organograma da SAEE.....	43
Quadro 2	Número de atendimentos na educação especial de 2009 a 2014.....	44
Quadro 3	Quantidade de artigos encontrados nos periódicos.....	46
Quadro 4	Relação de artigos encontrados na Revista de Educação Especial...	46
Quadro 5	Relação de artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial.....	55
Quadro 6	Subtemas relacionados a Atendimento Educacional Especializado nos artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial.....	56
Quadro 7	Demonstrativo de teses e dissertações concluídas com base na pesquisa da ONEESP.....	64
Quadro 8	Dissertações defendidas no PPGE- UFMA vinculadas ao Grupo de Pesquisa Educação Especial – GPPE.....	80
Quadro 9	Caracterização dos participantes da pesquisa por escola polo.....	86
Quadro 10	Itens existentes na SRM tipo I e II.....	128
Quadro 11	Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	129
Quadro 12	Cargos existentes no concurso público para prefeitura de São Luís.....	131
Quadro 13	Número de vagas para técnico no concurso de São Luís.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABN	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GPEEUFMA	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras
NEEs	Necessidades Educacionais Específicas
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEE	Superintendência da Área da Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SR	Salas de Recursos
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UEB	Unidade de Educação Básica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	A experiência na percepção dos gestores.....	90
Tabela 2	A experiência na percepção dos professores de SRM.....	94
Tabela 3	A política na visão dos gestores e professores de SRM.....	97
Tabela 4	A inclusão na percepção da gestão.....	106
Tabela 5	Número de valores destinados de acordo com o número de alunos.....	107
Tabela 6	O Projeto Político Pedagógico na percepção dos gestores e dos professores de SRM.....	109
Tabela 7	Articulação dos professores de sala comum e sala de recurso.....	113
Tabela 8	A acessibilidade na percepção dos gestores.....	124
Tabela 9	Dificuldade na oferta do AEE na percepção dos gestores e professores de SEM.....	127
Tabela 10	Apoio aos professores de SRM na percepção dos gestores.....	136
Tabela 11	Formação continuada na percepção dos gestores.....	138
Tabela 12	Formação mínima exigida do professor de SRM na percepção dos professores de SEM.....	141
Tabela 13	Distribuição de carga horária e quantitativo de alunos dos professores sujeitos da pesquisa.....	143
Tabela 14	Qualidade do serviço do AEE na percepção dos gestores.....	146
Tabela 15	Operacionalidade da SRM.....	148
Tabela 16	Acréscimos na percepção dos gestores das escolas, Gestora da SAEE e professores de SRM.....	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: histórico e legislação para o Atendimento Educacional Especializado.....	23
2.1	Resgate histórico da Educação Especial na rede municipal de São Luís/Ma e os compromissos do PME2015- 2024.....	41
3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	45
3.1	Publicações em Periódicos Científicos.....	45
3.2	Teses e dissertações sobre o AEE.....	63
3.3	A produção local sobre Atendimento Educacional Especializado: alguns apontamentos.....	80
4	O CENÁRIO DA PESQUISA: caminho metodológico.....	84
4.1	Pesquisa, método e abordagem.....	84
4.2	Participantes.....	85
4.3	Local.....	86
4.4	Etapas.....	87
4.5	Instrumentos de coleta e de análise dos dados.....	87
5	A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA.....	89
5.1	Entrevista semiestruturada com os gestores das escolas, superintendente da SAEE e com as professoras de SEM.....	89
5.1.1	A experiência no serviço público para os gestores e a superintendente da educação especial.....	90
5.1.2	A experiência para os professores de SRM.....	94

5.1.3	A política na concepção dos gestores, professores de SRM.....	97
5.1.4	Gestão/inclusão: desafios para a inclusão.....	105
5.1.5	Projeto Político Pedagógico e a gestão escolar e o professor de SEM.....	108
5.1.6	Articulação dos professores de sala comum e sala de recurso (percepção dos gestores e professores de SRM.....	112
5.1.7	Acessibilidade na percepção dos gestores.....	124
5.1.8	Dificuldade na oferta do AEE na percepção dos gestores e das professoras de SRM.....	126
5.1.9	Apoio aos professores de SRM na percepção dos gestores.....	136
5.1.10	Formação continuada na percepção dos gestores.....	137
5.1.11	Formação continuada na percepção da gestora da SAEE.....	140
5.1.12	Formação mínima exigida do professor de SRM na percepção dos professores de SRM.....	141
5.1.13	Organização pedagógica da SRM na percepção dos professores de SRM.....	143
5.1.14	A qualidade do serviço do AEE na percepção dos gestores.....	146
5.1.15	Operacionalidade da SRM na percepção dos professores de SEM.....	148
5.1.16	Acréscimos na percepção dos gestores das escolas, Gestora da SAEE e professores de SEM.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR (A) DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	174
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O/A GESTOR/A DA ESCOLA.....	175

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS.....	176
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	178
ANEXO B – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	179
ANEXO C – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO – TGD.....	184
ANEXO D – AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE – ENSINO FUNDAMENTAL I.....	190
ANEXO E - AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE – ENSINO FUNDAMENTAL II.....	193
ANEXO F –PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PAEE.....	195
ANEXO G – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.....	198
ANEXO H – AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPÉCIFICAS DO ESTUDANTE.....	202
ANEXO I – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO.....	204
ANEXO J – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGO.....	207
ANEXO K – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI.....	210

1 INTRODUÇÃO

A escola, historicamente, tem sido o espaço, preferencial para a escolarização do indivíduo. Para tanto, esses lócus educativos nem sempre tem sido democrático, ou seja, o processo de democratização vem-se consolidando, através das lutas dos movimentos sociais, principalmente, nas últimas décadas. Nesse contexto, terminologias, como a inclusão, são adotadas pelos meios de comunicação, seminários, encontros e congresso, a partir da visibilidade desse termo nas diretrizes políticas internacionais e nacionais.

No contexto da busca pelo direito, a procura por um espaço democrático, que atenda a todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades e limitações, é recente na História da Educação brasileira, baseada pois, antes, a escola valorizava uma educação homogeneizadora e hierarquizada nos princípios que atendessem aos interesses da classe dominante. Assim, esse grupo segregava e selecionava os indivíduos de acordo com o potencial de cada um.

Com o avanço do Estado de direito, outros valores foram incorporados à dinâmica dessa instituição e, assim, os antes excluídos passaram a ter a garantia dos seus direitos serem incluídos. Acerca disso, refletir sobre a educação de/ e para todos, em um contexto de uma sociedade excludente, remete-nos a pensar sobre a própria dinâmica do sistema sócio-político-econômico que vivenciamos. Sistema esse que sempre deu valor ao mérito, pela capacidade individual em detrimento de um olhar holístico em relação ao indivíduo.

Cumpramos ressaltar que não podemos deixar de rememorar como as conquistas de uma educação para todos tem-se consolidado em nossa sociedade. Portanto, o nosso país, que sempre segue os ditames do sistema econômico vigente, hoje, busca reparar as perdas históricas aos indivíduos socialmente excluídos, com a implantação e implementação de Políticas Públicas e ações afirmativas¹.

A luta pela inclusão de todos nos diversos espaços sociais, entre eles a escola, tem criado um ambiente favorável à reflexão de diversos aspectos no contexto social. Entre esses aspectos, podemos pontuar a escola, como lócus de formação da cidadania e, portanto, valorização da diversidade humana. Nesse sentido, o conhecimento, socialmente, acumulado pela sociedade, representado pelo currículo², é um dos meios principais de inclusão/exclusão.

¹ Compreende-se aqui por ações afirmativas, segundo Piovesan (2005, p. 50), “[...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos”.

² Refere-se ao currículo oficial e ao currículo oculto.

O currículo contempla valores e conhecimentos que de acordo com o indivíduo, sua história de vida e subjetividade, irá assimilar estes de uma forma diferente. Então, a subjetividade, individualidade e percepção de cada um determinará a forma de aprendizagem. Assim, deve-se pontuar que o acesso ao currículo escolar sempre tem sido um obstáculo para a maioria dos estudantes³ que apresentam limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, e, para os sistemas públicos educacionais sempre foi um problema eminente de difícil solução.

Diversas tentativas têm sido empreendidas, ao longo dos anos, no sentido de remover esse obstáculo. No entanto, tais tentativas ainda não se constituíram eficazes para a resolução do problema, apesar delas estarem alicerçadas por políticas que defendem o acesso⁴ e a acessibilidade⁵, como condições indispensáveis para a efetivação da inclusão desses indivíduos, nos espaços educacionais.

Cabe destacar que, entre os indivíduos que apresentam limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, a Educação Especial, hoje, por meio dos seus documentos norteadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, define os estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação como público alvo da educação especial.

Ter acesso ao currículo escolar é condição primordial para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a possibilidade de promoção para os diversos níveis de ensino.

Baseado nessa questão da acessibilidade e nas constantes reivindicações de docentes, pesquisadores, e dos próprios beneficiários: os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foi pensada no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) uma medida que pudesse contemplar as dificuldades de aprendizagem desses estudantes, em decorrência das suas limitações. Daí a opção adotada foi Atendimento Educacional Especializado/AEE, que emergiu como a alternativa mais viável para atender às necessidades de acesso e acessibilidade ao currículo a esses estudantes.

³ Iremos optar por utilizar neste trabalho a terminologia estudante em virtude dessa palavra estar presente em vários documentos oficiais no lugar da palavra aluno.

⁴ Acesso [é] *substantivo masculino*, 1. O ato de chegar ou entrar “acesso”, (DICIONÁRIO PRIBERAM. 2008-2013).

⁵ Segundo a NBR 9050 de 2004, acessibilidade é Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos (ABNT, 2004).

Há diferentes interpretações quanto a sua operacionalização em diversos Estados brasileiros, e com elas surgiram obstáculos que lhe impossibilitam a implementação, tais como gerenciamento de recursos, formação específica dos(as) professores(as) para atuar junto aos estudantes, insuficiência de atendimento em relação à demanda, ausência de articulação entre professores(as) da sala de ensino comum e dos professores(as) do Atendimento Educacional Especializado /AEE; matrícula dos estudantes em diferentes escolas, dificultando sua permanência no AEE, ausência de compreensão quanto à importância do atendimento, entre outros. Esse atendimento tem sido fruto de diversas pesquisas, e tem-se constituído como a maior possibilidade de suporte, a que os estudantes podem recorrer para auxiliar nas suas dificuldades decorrentes dessa inacessibilidade curricular.

Além dos desafios já discorridos enfrentados pela escola, merecem destaque o gerenciamento da escola e a atuação dos profissionais que são responsáveis pela execução do atendimento. Dessa forma, mediante o exposto, pretende-se refletir, neste trabalho, como estão sendo desenvolvidas as ações direcionadas para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, no contexto das Políticas de Educação Especial e os desafios para sua implantação e materialização.

A implantação e implementação de sistemas educacionais inclusivos que atendam às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são tarefas desafiadoras. Por sua vez, as Políticas de Educação precisam ser pensadas para atender a essa necessidade que o processo inclusivo requer e a Educação Especial deve ser entendida e reconhecida, nesse contexto da educacional geral. Nessa perspectiva, não podemos descontextualizar a Educação Especial da educação geral, ou seja: a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, nesse parâmetro, tudo que é pensado a todos os níveis, etapas e modalidades, deve ser pensado em um contexto da Educação Especial. Portanto deve haver estudante público-alvo da Educação Especial em todos eles. (BRASIL, 2007c).

Observa-se que, para implantar um sistema inclusivo em que caibam todos (as), não se constitui uma tarefa fácil: exige grandes desafios. Nesse sentido, a legislação brasileira ainda que considerada avançada em relação a de outros países (MARTINS, 2008), é relevante destacar que os dispositivos legais, por si sós, não são suficientes para resolver os problemas educacionais, isto é, são necessárias ações conjuntas entre os entes federados, o projeto educacional e a sua materialização.

Cumpra observar a forma como a legislação é operacionalizada no ambiente

escolar (MARTINS, 2008, p. 77), ou seja: segundo a autora, não basta existirem leis, resoluções, decretos se estes não forem operacionalizados em suas ações no contexto escolar. Para tanto, deve haver interfaces entre tais dispositivos legais: o que é pensado em um plano municipal deve estar articulado com os parâmetros e ações do plano nacional. Nessa mesma direção são pensadas as propostas pedagógicas dos sistemas inclusivos, por meio da elaboração dos projetos políticos pedagógicos.

Compreende-se, que para efetivação de um projeto pedagógico comprometido com a qualidade do ensino, é necessárias a conexão entre Políticas Públicas e a realidade escolar, e que esta viabilize as condições objetivas para que possa atender todos estudantes independentemente das suas limitações, físicas sensoriais e intelectuais.

Cumprе ressaltar que, na atualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) orienta para que sejam implantados nos sistemas escolares suportes especializados para viabilizar o acesso ao currículo daqueles estudantes que apresentem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem-se constituído fundamental para que sejam disponibilizados recursos pedagógicos e tecnológicos com o intuito de contribuir para que se eliminem ou minimizem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes beneficiários (ALVES et al., 2006), que por muito tempo foram excluídos do processo educacional. Reporta-se aqui aos fatores históricos que tal público percorreu passando por paradigmas que vão da total exclusão, integração e a inclusão.

Destaque-se que o AEE não acontece somente nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos centros de atendimento especializado em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, ou seja, a Sala de Recurso Multifuncional tem importante papel na realização do AEE, mas a interface entre o ensino comum é fundamental por meio da parceria entre o professor de AEE e o professor da sala comum. Outro aspecto é a visão da comunidade escolar sobre a inclusão e a atitude de cada pessoa na escola.

Cabe pontuar que, este espaço vem sendo revitalizado nas escolas em que já existiam as Salas Especiais⁶ e criados em outras escolas que têm estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir de 2007, com o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional do MEC – Ministério de Educação.

No processo de implantação das salas de recursos multifuncionais, têm acontecido

⁶ Cabe observar que nem todas as classes especiais deixaram de existir com a implantação das SRMs.

vários entraves, a exemplo podemos citar os equipamentos destinados pelo Ministério da Educação – MEC, para compor esse espaço que, algumas vezes, são desviados para outros setores da escola. Há também, o despreparo dos professores quanto ao manuseio dos equipamentos, principalmente, no que se refere à tecnologia assistiva (uso dos softwares, scanner e outros), sendo que ainda existe a ausência de manutenção desses equipamentos.

Outra questão que dificulta o funcionamento das salas multifuncionais é que elas dependem dos recursos financeiros das Secretarias de Educação para se manterem. Ou seja: se as Secretarias municipais de Educação não apresentarem suas demandas por meio do Plano de Ações Articuladas/ficará inviável sua aquisição.

Cabe destacar ainda em relação à questão de financiamento do AEE que, o estudante passa a ser computado duplamente no âmbito dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB (PLETSCH, 2010, p. 51). Portanto se o estudante estiver matriculado em uma escola que tenha sala de recurso multifuncional terá duas matrículas, uma na sala comum e outra na sala de recurso multifuncional, dessa forma a escola passa a receber duplamente por esse estudante. Se ele estiver matriculado em uma escola na sala comum e o AEE for realizado em outra escola ou centro de atendimento, continuará tendo dupla matrícula representando para os recursos do FUNDEB.

O Atendimento Educacional Especializado/AEE se diferencia, pedagogicamente, do ensino da sala comum em vários aspectos, a saber, no quantitativo de estudantes e na especificidade do trabalho que pode ser individualizado ou em grupo, além dos recursos didáticos pedagógicos disponíveis na sala de AEE e outros. A metodologia aplicada dependerá das necessidades educacionais específicas de cada estudante (MANTOAN, 2004).

A oferta do Atendimento Educacional Especializado/AEE representará um ganho não só em termos de espaço nas políticas, mas também como um avanço na educação de estudantes que por muito tempo foram impossibilitados de serem estimulados em suas potencialidades e atendidos em suas dificuldades. Com esse atendimento acredita-se que as possibilidades aumentaram. Entretanto, é importante refletir sobre o seu papel e a relação com o trabalho feito na educação básica (GARCIA, 2008).

As reflexões de Garcia (2008) sobre a relação entre serviços especializados e o trabalho pedagógico na sala comum direciona a compreender que o AEE, como um serviço da educação especial, não se concretiza somente na SRM, e sim, na interrelação entre estes dois espaços. O AEE dá o suporte necessário para que o estudante desenvolva suas habilidades e potencialidades no ensino comum, mas não é um fim em si só.

Entende-se que o atendimento educacional especializado deverá estar em

consonância com a escola comum, além de ser promovido espaço de diálogos para a aproximação entre os profissionais do AEE e do ensino comum. É relevante que haja discussão da comunidade escolar sobre a importância do AEE para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes atendidos por este serviço. O AEE deve estar articulado com o projeto político-pedagógico da escola, como também deve ser evidenciado como um serviço da Educação especial e, portanto, transversal em todos os níveis e etapas e modalidades. (BRASIL, 2007c).

Em vista do exposto, a implantação e implementação de sistemas educacionais inclusivos que atendam às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são tarefas desafiadoras por conter, no seu interior, características contraditórias. Implantam-se e implementam-se políticas e não se oferecem condições necessárias para sua efetivação. Esta é uma realidade que também permeia as ações da Secretaria de Educação dos Municípios brasileiros.

Compreende-se que, na ausência de atendimento especializado, a aprendizagem desses estudantes ficará comprometida, acarretando prejuízos incalculáveis a esse público. Ressalte-se que, nesse contexto permeado de contradições, o atendimento educacional especializado se insere no âmbito da política de Educação Especial no município de São Luís. Entende-se que as escolas, espaços onde a política de inclusão se materializam, enfrentam grandes desafios para concretização de ações que promovam o atendimento aos estudantes com deficiência.

Entre os desafios enfrentados pelas escolas municipais de ensino de São Luís, cite-se: demanda maior que a oferta, manutenção e operacionalização dos equipamentos, carência de formação específica exigida para esse atendimento, acompanhamento e/ou orientação pedagógica. Desse modo, a efetivação de um atendimento educacional especializado requer esforços de todos: além das instâncias⁷ federais, estaduais e municipais (Secretaria de Educação do Município de São Luís), Superintendência da Área da Educação Especial - SAEE⁸ e escolas, como também os segmentos constituintes da escola, a saber, profissionais, pais, professores e estudantes.

Cabe destacar que as inquietações acima referidas resultam do olhar da própria

⁷Compreende-se aqui por instâncias federais e estaduais as parcerias que ocorrem por meio do governo federal e estadual junto as prefeituras.

⁸Superintendência da Área da Educação Especial - SAEE –setor da secretaria de educação municipal, tem como objetivo geral oferecer os serviços de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, na perspectiva de possibilitar acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. (SÃO LUÍS, 2015a).

pesquisadora que por fazer parte da rede municipal de ensino desde 2002, e atuar como docente em Sala de Recurso Multifuncional há oito anos, trouxe estas inquietações para este trabalho. Durante a docência em duas Salas de Recursos de polos diferentes na rede municipal, pôde-se apreender, da dinâmica pedagógica, que muitos problemas extrapolavam a autonomia das próprias escolas e a função de gestores, supervisores e do próprio professor de sala de recurso. Outro fator que contribuiu para despertar o interesse pela temática foi participar de uma pesquisa colaborativa pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)⁹ em 2010 feito em parceria com a Universidade Federal do Maranhão e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. A referida pesquisa contribuiu para ajudar a perceber que os problemas vivenciados nas escolas em que atuávamos não eram isolados, mas, sim, pertinentes a toda a rede.

Outro fator que ensejou luzes a nosso problema de pesquisa foi participarmos do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEEUFMA)¹⁰ desde 2009, e, portanto, ter acesso à dinâmica de discussões sobre as produções de pesquisadores locais sobre a temática do AEE em especial Melo (2008), e outras abordagens de pesquisadores como: Silva (2012), Quixaba (2011), Alcântara (2011), Carvalho (2012 entre outros. Tendo em vista a compreensão macro dos problemas, refinamos nosso objeto de estudo, o que justifica a investigação científica, deste trabalho. Portanto, a fim de que se possa conhecer como estão sendo realizadas ações para direcionar e efetivar o atendimento educacional especializado em São Luís, no contexto das Políticas de Educação especial aprofundados temos um cenário profícuo para, a realização de estudos mais.

Para direcionar a pesquisa, foram delineados os objetivos. Portanto, como **objetivo geral**: analisar como estão sendo realizadas as ações e como se materializa o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Política de Educação Especial na Rede Municipal Pública de Ensino de São Luís. E, como **objetivos específicos**: a) identificar as concepções a nível nacionais, estaduais e municipais do poder público sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) entender o processo de implantação de Sala de Recurso Multifuncional no contexto da Política Nacional de Educação Especial e suas implicações na Rede Municipal de São Luís; c) descrever a dinâmica do AEE na Rede Municipal de ensino de São Luís.

A pesquisa em foco foi desenvolvida na Secretaria de Educação do Município de

⁹Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas Escolas comuns. Mais informação no site: <http://www.oneesp.ufscar.br/>.

¹⁰ Grupo de pesquisa do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação UFMA- que desenvolve suas atividades em reuniões mensais no Campus da UFMA.

São Luís, com participação da Superintendência da Área da Educação Especial no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais para estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Foram 15 (quinze) participantes, dentre eles: 07 (sete) professores de salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de São Luís-MA, 07 (sete) gestores e a superintendente da Educação Especial de São Luís totalizando 15 (sujeitos).

A metodologia empregada consistiu numa abordagem qualitativa por se entender que a realidade, em que se insere o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da referida rede municipal, inclui-se em uma totalidade complexa e dinâmica. Interessa esclarecer que, na abordagem qualitativa, os fenômenos só poderão ser compreendidos quando relacionados com a realidade em que se insere.

Mediante o exposto, na etapa relativa à coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, além de análise de dados da rede. Quanto ao tratamento das informações coletadas por intermédio da pesquisa de campo, buscou-se fazer uso de análises das respostas para conhecer e aprofundar os conhecimentos da realidade a partir do depoimento dos sujeitos selecionados sobre suas experiências vividas, concepções e práticas no âmbito da política específica do atendimento educacional especializado. Portanto, este trabalho constitui-se em uma pesquisa descritiva, exploratória com uma abordagem quanti-qualis com foco na análise qualitativa.

Ressalte-se que, nas diferentes fases da pesquisa, recorreu-se à análise documental e revisão da literatura, aproximando-se do estado da arte em periódicos com boa qualificação pela CAPES, em teses e dissertações do banco de dados da CAPES e da plataforma SUCUPIRA.

A estrutura da dissertação consiste de **seis seções**, sendo **a primeira seção** a “Introdução”, onde é abordada a justificativa, relevância social do trabalho, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, como também o caminho metodológico da pesquisa. A **segunda seção** intitulada, a “Educação Especial e a Inclusão Escolar no Brasil: histórico e legislação para o Atendimento Educacional Especializado”, traz um resgate histórico da educação especial com foco no AEE destacados Leis, Decretos, Resoluções e Notas Técnica sobre o AEE ao longo do contexto histórico a partir da década de 1980 aos dias atuais. Esta seção está subdividida em outra subseção, que aborda o “Resgate histórico da Educação Especial na rede municipal de São Luís/Ma e os compromissos do PME 2015-2024”, ou seja, aqui o olhar está direcionado para o que é posto pelo Plano Municipal de Educação – PME do município de São Luís e o AEE que de realiza na rede municipal de

ensino público de educação do referido município.

A terceira seção, intitulada “a Produção do Conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado– AEE”, aprofunda o conhecimento sobre o que tem sido produzido em relação ao tema do AEE em periódicos nacionais, dissertações e teses e também faz o levantamento local sobre o tema. **A terceira seção** está dividida em três subseções que são: Publicações em Periódicos Científicos, que resgata a produção em periódicos nacionais da área da educação especial; Teses e dissertações sobre o AEE, destaca a produção sobre o tema em teses e dissertações a nível também nacional por meio do portal da Capes¹¹ e da Plataforma Sucupira¹², assim como do Observatório Nacional de Educação Especial- ONEESP¹³ e a última subseção que aborda a produção local sobre Atendimento Educacional Especializado: alguns apontamentos, ou seja, neste relacionamos o que tem produzido sobre o tema em nosso Estado, com destaque para as dissertações defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da UFMA .

A quarta seção, que corresponde ao Cenário da Pesquisa: caminho metodológico, desenha os passos metodológicos destacando tipo de pesquisa, abordagem e características dos sujeitos, ou seja, estes assuntos foram discutidos em subseções que são: Pesquisa, método e abordagem, Participantes, Local e Etapas.

A quinta seção, intitulada “a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede municipal de São Luís – Ma”, corresponde à análise dos dados e está subdividida em categorias de acordo com o que mais se destacou nas falas dos atores; e **a sexta seção** corresponde as Considerações Finais, na qual foram pontuados os achados da pesquisa e direcionados a futuras pesquisas sobre o tema.

¹¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹² Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>

¹³ Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: histórico e legislação para o Atendimento Educacional Especializado

Iniciar um diálogo sobre o processo de inclusão é revisitar marcos históricos que se referem às Políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, a partir da década de 1980.

Inicialmente, podemos destacar o ano de 1981, considerado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Deve-se pontuar que as iniciativas tomadas nesse período foram ganhando forças ao longo dos anos, até chegarmos à garantia de vários direitos para a pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação incluídos nas diversas diretrizes, leis, decretos, notas técnicas, resoluções que temos hoje. (BRASIL, 2007b).

A inclusão do público-alvo da Educação Especial vem, ao longo de décadas, ganhando visibilidade nos diversos espaços da sociedade. Ela está garantida nos dispositivos legais que, a partir da década de 1980, vieram implementá-la. Mas não podemos deixar de realçar a referência já feita na primeira LBDEN de 1961, Lei 4024/1961, e a Lei 5692/1961, esse público, com um direcionamento diferente do que compreendemos hoje. Para tanto, cabe ressaltar que a garantia dos direitos de inclusão constituiu-se em um contexto de lutas pela garantia dos direitos sociais básicos. A partir desse momento, diversos movimentos internacionais se propagaram, buscando legitimar Políticas Públicas direcionadas às minorias, sendo que as concepções sobre deficiência, até então vigentes, passaram a ser redimensionadas com ênfase na garantia dos direitos a ‘todos’.

Para Kassar (2011, p. 46), “[...] a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino”. Entre os dispositivos legais nacionais, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, que, em seu texto, apresenta importantes avanços ao afirmar em seu artigo 205, que a Educação:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** [...] (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Portanto, a Constituição Federal de 1988 avançou em defesa da inclusão ao afirmar que a Educação é direito de todos, apontando para o pleno desenvolvimento da

peessoa, cabendo aos órgãos competentes, no caso Estado e família, os estímulos adequados. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2004, p. 41), ao afirmar que

Nossa Constituição é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a essa inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, a Carta Magna de 1988 destacou o AEE, em seu artigo 208, inciso III, estatuinto que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2012a).

A Constituição/1988, ao utilizar a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, avançou ao garantir o direito ao indivíduo de ser estimulado em toda a sua potencialidade, independentemente de suas limitações, físicas, intelectuais, sensoriais e/ou motoras. Entretanto, concordando com Pires (2010, p. 81), apesar da Constituição Federal de 1988 “[...] caracterizar a educação como direito de todos, aponta para um atendimento educacional especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino”, ou seja: o termo ‘preferencialmente’ abre precedência para que o AEE aconteça em outros espaços, como nos centros¹⁴ de atendimentos especializados sem fins lucrativos.

Nesse sentido, o termo também reforça uma outra possível ênfase, a que o AEE deve se fazer objetivar por meio de uma dinâmica na rede regular de ensino, e não só na SRM, principalmente. Também conforme é posto a mesma prerrogativa do ‘*preferencialmente*’ no art. 59 da LDBEN 9394/1996. Concordando ainda com Ribeiro (2003, p. 47), quando ele afirma que o emprego do termo *preferencialmente*, nos textos legais, tem causado tumulto, já que este termo abre espaços para a interpretação errônea da ideia central (educação para todos), direcionando a exclusão. Então, essa reflexão deve extrapolar a questão da oferta em SRM ou Centro.

Devemos destacar que seria ideal o AEE acontecer preferencialmente na Sala de Recurso da escola em que o estudante está matriculado no ensino comum, mas sabe-se que diversos fatores contribuem para que isso não aconteça, isto é, já que a legislação vigente direciona para outros espaços, os entes federados acabam criando salas de recursos em escolas estratégicas, no caso específico de São Luís, algumas escolas em cada polo.

Outro documento que merece destaque é o Estatuto da Criança e Adolescente Lei

¹⁴ Em relação aos centros de atendimento especializado, temos a NOTA TÉCNICA Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, que traz as orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

nº 8.069 (promulgada em 13 de julho de 1990). No que se refere à educação, o ECA destaca, em seu artigo 53: “[...] criança e ao adolescente têm direito à educação, *visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa*, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012b, grifo nosso). Não distante do que ressalta a Constituição de 1988, há ênfase no pleno desenvolvimento do educando e, também ao Atendimento Educacional Especializado, em seu artigo 54, inciso III, ao declarar que “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente” – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2012b). Ou seja: a mesma redação utilizada na Constituição de 1988 é empregada no texto do ECA, no que concerne ao AEE. A saber, como nos afirma Elias e Carvalho (2009, p.237, grifo nosso),

Neste contexto, logo no princípio dos anos 1990, **o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069 de 1990), no artigo 54, inciso III**, reitera a Constituição de 88 e reafirma como dever do Estado assegurar às crianças e adolescentes, ‘atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino’.

Outro fator a destacar é a influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, na formulação das Políticas Públicas da Educação inclusiva. Isso porque, como nos ensinam Kassar e Rebelo (2013, p. 28),

[...] nesse período, temos a influência das concepções difundidas pelos organismos multilaterais¹⁵ no corpo da formulação das políticas educacionais brasileiras, principalmente, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Sendo assim, a década de 1990 passou a dar maior visibilidade ao movimento da Educação inclusiva, com o processo do novo paradigma educacional, no sentido de aquisição de direitos sociais, pelo público alvo da educação especial. Portanto, Silva (2012, p. 138) reforça esta afirmativa ao afirmar que

Ao nível mundial, acontecimentos e documentos reafirmam a questão da universalização da educação. A Conferência em Jomtien (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais (1994), em Salamanca, são marcos decisivos. Assim, a partir da década de 1990, inclusive pela posição defendida pela Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, crescem os discursos com relação à inclusão como novo paradigma educacional.

¹⁵ Compreende-se por organismos multilaterais o Fundo Monetário Internacional- FMI, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Banco Mundial e outros.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, em 1990, propôs a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção. Segundo esse documento,

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo [...] (USP, 1990, p. 4).

Analisando-se os documentos internacionais que contemplam a Educação inclusiva, podemos inferir que estes direcionaram a construção dos documentos nacionais que temos hoje. Ou seja: a dinâmica e os interesses de uma sociedade de classe direcionam o Estado de direito, por meio da elaboração das nossas leis. Mesmo que a sociedade se organize e busque a discussão dessas leis, o que prevalece no fim é o interesse da classe dominante. Este fato pode ser bem observado por Dourado (2010, p. 689) ao avaliar o PNE, Lei n. 10.172, de 9/1/2001 ao afirmar que “[...] o PNE não se converteu, efetivamente, em uma política de Estado”.

Ainda, no contexto de políticas internacionais que influenciaram as políticas locais de educação inclusiva, podemos destacar a Declaração de Salamanca (1994 apud Ribeiro, 2003, p. 47), que

[...] representou um novo ponto de partida para as ações da educação especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos.

Na interpretação de Pletsch e Glat (2011), a Declaração de Salamanca é um marco da Educação Inclusiva, pois coloca em xeque a concepção tradicional de escola e atribui à Educação Especial funções prioritárias de suporte pedagógico especializado para o ensino comum, junto a estudantes especiais. Sendo assim, esta passa a ter caráter transversal a todos os níveis de ensino.

Cabe aqui destacar a análise de Bueno (2008 apud Garcia; Michels, 2011, p. 107), que, em relação a uso do termo inclusão na Declaração de Salamanca (1994, s/p), no momento de sua tradução no Brasil, trouxe uma orientação integradora a visão de inclusão que se pleiteava naquele momento.

[...] a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. Segundo o

autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política.

A Declaração de Salamanca surgiu concomitante ao período político da sociedade civil de discussão para construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa Lei apresenta avanços, no que se refere à Educação Especial, já que contém um capítulo específico para esta área e, com isso, no seu artigo 58, afirma que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação** (BRASIL, 1996)¹⁶. (grifos nossos)

E ainda, em seu Art. 59, é importante visualizar o AEE aqui em uma perspectiva de oferta não reducionista, ou seja

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado também é apresentado como dever do Estado, no Título III, “Do direito à educação e do dever de educar” ainda na LDBEN 9394/1996:

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III- **atendimento educacional especializado** gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente

¹⁶Texto da Lei modificado pela Lei nº 12.796/2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Analisando-se os artigos da LDBEN 9394/96, podemos afirmar que esta Lei avançou significativamente em relação à LDBEN anterior e à Lei nº5.692/71, principalmente no que se refere ao atendimento à diversidade. Nesse sentido, concordamos com Kassari, Arruda e Benatti (2007, p. 23),

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras tem sido “chamadas” a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Posteriormente, aliada a essa política, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, instituiu as diretrizes nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Esse documento enfatizou que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes inclusive os com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos. (BRASIL, 2001a). Há destaque também para o Atendimento Educacional Especializado em seu artigo 8º, inciso IV e V. *In Verbis*:

Art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

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

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

V –serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001a).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, entre as diversas orientações, definiu “os serviços de apoio pedagógico especializado”, esclarecendo que

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a

complementação e/ou¹⁷ suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho. (BRASIL, 2001b, p. 19-20).

O documento, acima, já enfatiza o apoio complementar e/ou suplementar ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, cabe destacar que apoio complementar e/ou suplementar é bem definido como cumprir ocorrer, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Há também destaque de como esse serviço deverá ocorrer em cada espaço mediante as funções de cada professor (a)

Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

b) Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, **que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos)** o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

d) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdoscegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001b, p. 23, grifo nosso).

Portanto, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 pontuou importantes informações para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais tanto nas salas comuns, como na sala de recursos.

Carvalho (2012, p.37) estabelece os avanços e as aproximações entre a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e outras diretrizes políticas da década de 1990, a citar a LDBEN/1996 e o PNE/2001, ou seja:

¹⁷A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 exclui e/ou usa somente o ou ficando complementação ou complementação.

[...] a Resolução CNE/CEB nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta um posicionamento mais claro e incisivo quanto a inclusão. Em relação a Lei de Diretrizes e Bases/LDB e ao Plano Nacional de Educação/PNE/2001 traz algumas diferenças ou explica mais algumas questões.

Ainda, no mesmo ano, pode-se destacar a Convenção de Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001, que teve por objetivo, em seu artigo II, “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (BRASIL, 2001c). Para Fávero, Pantoja, Mantoan (2007, p. 30), a Convenção da Guatemala deixa claro,

[...] a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, “a”).

Em 2001, surgiu um importante instrumento político ao atendimento dos “estudantes com necessidades especiais”, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Federal nº 10.172/2001. Ou seja: “[...] a educação especial, como modalidade de educação escolar terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.” (BRASIL, 2001d, p. 126). Esta Lei delegou funções à União, aos Estados, ao Distrito Federal e a Municípios ao estabelecer objetivos e metas a serem cumpridos no prazo de vigência da lei. Portanto, já em seu diagnóstico “[...] aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2008a, p. 11).

Em estudo de Aguiar (2010, p 716) sobre “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexões”, a autora sintetiza as metas do PNE/2001 para a Educação Especial onde,

[...] tratava-se de assegurar o atendimento de todos os alunos com necessidades especiais no ensino fundamental, em dez anos; garantir escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos; aumentar os recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação, em dez anos.

Aguiar (2010, p. 723-724) ainda conclui em seu estudo que

A análise das ações realizadas nos quase 10 anos de vigência do PNE mostra que ocorreram avanços em relação às metas e objetivos que foram fixados no início da década de 2000, como também equívocos em relação a algumas metas que não correspondem aos anseios e reivindicações de setores organizados da sociedade. No momento em que são abertas as discussões em relação a um novo PNE, é necessário, à luz do debate contemporâneo, examinar criticamente as ações realizadas, seus avanços e limites, de modo a contribuir para traçar novos horizontes para a educação brasileira.

No que se refere à formação de professores, para o atendimento à diversidade, dispôs a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo Pires (2010, p.83), “[...] as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais”.

Ainda, na mesma perspectiva de formação, a Lei nº 10.436/02¹⁸, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, “como meio legal de comunicação e expressão” determina ainda a garantia de sua forma de difusão, e também a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante no currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002a). Ainda sobre a educação de surdos, cabe destacar atuação do TILS¹⁹, na Educação inclusiva:

A partir de 2002, a história da formação do TILS no Brasil é construída mais solidamente, com o reconhecimento da Língua de Sinais como língua de fato, com a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, em 2005, com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que a regulamenta. Estes documentos são importantes dispositivos para a comunidade surda brasileira, por viabilizar a formação dos TILS e, em consequência, indicar caminhos para a sua contratação. O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), de 19 de dezembro de 2005, dá legalidade a que o MEC institua, em nível nacional, o Prolibras, exame de Proficiência que objetiva certificar Instrutores, Professores e Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, reconhecendo a importância de avaliar a fluência dos que atuam nessa área. (DORZIAT; ARAUJO, 2012, p. 394).

¹⁸Esta foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que ampliou a abrangência dessa lei, não só para a formação de professores, mas também visando à inclusão dos estudantes surdos; dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2005).

¹⁹ TILS – (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais) é o profissional que tem a função de interpretar duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Seus espaços de atuação são constituídos a partir das possibilidades de existência de pessoas surdas, podendo ser em atividades informativas como eventos acadêmicos, tribunais, mídia etc.; ou de acompanhamento em consultórios médicos, delegacias, escolas, cartórios, entre outras.

Em relação à pessoa com deficiência visual, dispomos da Portaria nº 2.678/02 do MEC que

[...] aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2010).

Cabe destacar que não adianta somente o professor conhecer o Braille, se não fizer as adequações necessárias para o atendimento do estudante com deficiência visual; portanto, segundo SANTOS, GALVÃO e ARAÚJO (2009, p. 260).

A criança com deficiência visual não necessita de adaptações significativas no currículo, mas precisa de recursos específicos, tempo, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos, além de avaliação adequada.

Quanto à acessibilidade, dispomos da implementação do programa Brasil acessível fundamentado pela Lei 10.048/2000 e pela Lei 10.098/2000 que foram regulamentadas pelo Decreto 5.296/2004²⁰, que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nessa delimitação temporal e bibliográfica dos documentos importantes lançados pelo Governo Federal, devemos destacar também, já no final de 2003, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”.

O principal objetivo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

[...] é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005).

A partir desse momento, vários documentos são elaborados e distribuídos nos cursos de formação, nos diferentes municípios pelo governo federal, com destaque para um denominado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado”, publicado em 2006. Cabe destacar a definição abordada neste documento sobre Atendimento Educacional Especializado:

²⁰Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dão outras providências. Sobre o mesmo prisma de garantia de direitos, temos a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2015).

O **atendimento educacional especializado** nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado **constitui parte diversificado currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais**, organizado institucionalmente **para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns**. (ALVES et al., 2006, p.15, grifo nosso).

A definição sobre o Atendimento Educacional Especializado, acima citada, traz elementos substanciais de como este deve ocorrer tanto na Sala de Recurso Multifuncional, como na Sala Comum. Para tanto, devemos concordar com Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p.39), que

“Todavia, não basta implementar uma política de atendimento educacional especializada sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

Em 2007o documento programa implantação de salas de recursos multifuncional, foi divulgado sobre o processo de orientação dos municípios na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. No corpo do texto, disponibilizam-se informações importantes, tais como “critérios para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, composição das Salas de Recursos Multifuncionais”. Quanto à “adesão, cadastro e indicação das escolas”, as secretarias de Educação devem:

- Informar às escolas sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar a organização e oferta do atendimento educacional especializado pela escola;
- Validar as informações de matriculados estudantes público alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE;
- Regularizar o patrimônio, após a publicação do termo de Doação pelo MEC/SECADI. (BRASIL, 2007a).

Ainda em 2007, outro documento foi publicado, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este traz inovações em relação ao atendimento as pessoas com necessidades especiais. Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008,

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2007b).

Ainda, no documento do MEC, “PDE: razões, princípios e programa”, há ênfase na busca de superar a dicotomia entre ensino comum e Educação especial na valorização da transversalidade desta.

Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007b, p. 9).

No mesmo ano da implementação do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seu Art. 2º, inciso IX. Sendo assim, a Educação Inclusiva deve “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.” (BRASIL, 2007c). Concomitante a mesma premissa, outro documento, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009, vem enfatizar em seu artigo 24, sobre a educação que,

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema

educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2011 p 48-49).

Segundo o exposto, acima, em relação aos direitos da pessoa com deficiência, houve muitos avanços, no que diz respeito à garantia destes nos dispositivos legais. Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, muitos avanços foram observados, principalmente na definição do público-alvo da Educação Especial. Neste documento, o público-alvo da Educação Especial é:

[...] **Pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. **Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007c, grifo nosso).

Conforme o mesmo documento excluem-se desse grupo os que possuem Transtornos Funcionais Específicos;²¹ portanto, cabe à educação especial “[...] atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008a). Compreende-se aqui a forma articulada que a educação especial deve realizar junto ao ensino comum, as ações diretas e indiretas em que as secretarias de educação por meio dessa modalidade, possam desenvolver nas escolas principalmente no que se refere a formação do professor do ensino comum para o atendimento desse grupo específico.

Não podemos deixar de pontuar os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que é:

[...] assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

²¹ Inserem-se nesse grupo alunos com TDHA, dislexia, disgrafia, disortográfica, discalculia, entre outros.

participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, grifos nosso)

Analisando-se os objetivos da Política (BRASIL, 2008a), observa-se que estão interligados com a boa implementação do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais –SRM e nas salas comuns de ensino. Contudo, para que estes aconteçam, é necessário que muitos fatores se conjuguem, na sua execução. Portanto, importa a intersectoriedade entre as Secretarias de Educação, escolas e o próprio Município, na execução de suas políticas.

A Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 é outro dispositivo legal importante que “[...] institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009). Entre essas diretrizes, podemos pontuar a função complementar para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar para estudantes com altas habilidades superdotação a ser exercida pelo AEE nas SRMs. Este documento também determina a função e atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado e sua formação específica para atuação no AEE.

Quanto à proposta pedagógica da escola, a Resolução nº 04/2009 trouxe em seu Art. 10,

[...] o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que revogou o decreto 6571/2008²², dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e traz outras providências. Tem como objetivos do atendimento educacional especializado em seu Art.3º:

²²Decreto nº 6571 de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007.

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.(BRASIL, 2011).

Observa-se que, nesse artigo, há ênfase no que se refere à transversalidade da Educação Especial, assim como versam outros documentos normativos. Cabe pontuar que essa transversalidade não se restringe somente ao ensino comum, mas a todos os níveis, modalidades e etapas da educação. Quanto a essa transversalidade no AEE, a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 enfatiza que

[...] Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial [...] (BRASIL, 2010).

Um ponto polêmico do Decreto nº 7.611/2011 é referente ao seu artigo 14, que versa sobre

[...] a distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, [ao afirmar em seu § 1º que]serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou *em classes especiais de escolas regulares*, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Ou seja, esse documento reforça a manutenção das classes especiais em escolas regulares, ponto tão debatido pela política e outros documentos que defendem a inclusão. Para tanto, esta afirmativa é reforçada por Prado (2015, p. 123), ao afirmar que

Considera-se que, de acordo com o Decreto nº 6.571(BRASIL, 2008), o AEE, deveria ampliar a responsabilidade das escolas regulares, em relação ao Atendimento Educacional Especializado. No entanto, o decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) foi considerado um retrocesso ao permitir a existência de escolas especiais, desresponsabilizando a escola regular no atendimento a todos os indivíduos que a constituem. (BRASIL, 2011).

Quanto às atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recurso Multifuncional a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, colhem-se as seguintes informações:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010).

Podemos inserir nessas observações que as atribuições do professor de Sala de Recurso Multifuncional são muitas e, para tanto, devem demandar uma boa formação inicial e continuada. Nessa assertiva, em relação à formação inicial, podemos buscar na Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; em seu artigo 2º, inciso II, afirma-se que o ensino deve prever “[...] o acolhimento e o trato da diversidade” e em seu artigo 6º, a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem contemplar as “[...] especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002b).

Não podemos deixar de referir a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura onde, em seu Art. 5º, o egresso deverá estar apto a, entre outras funções, “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006).

Devemos pontuar que esta preocupação presente na Resolução CNE/CP n° 1/2002, não elege somente os professores de SRM, mas, sim, todos os professores que atuarão

na inclusão destes estudantes, portanto refere-se aos de sala comum. Podemos avançar nesta reflexão pontuando que a formação para a Educação Especial não pode ser ‘vista como uma educação que se faz à parte da Educação’ (VITALIANO; MANZINI, 2010). Nesta perspectiva, educar para a diversidade é educar para atender a todos, tantos ditos ‘normais’, como os ditos ‘deficientes’. (CARTOLANO 1998 apud VITALIANO; MANZINI, 2010). A formação do professor que irá atuar no ensino comum em uma perspectiva inclusiva deve acontecer não só na formação inicial, que acontece nos cursos de graduação, mas também, na formação continuada em serviço, que deve direcionar atenção a conteúdos que contemplem a educação especial a esse professor de sala comum, como também, a outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Analisando-se as considerações dos autores na premissa anterior sobre formação de professores, e refletindo sobre a Educação especial e o AEE, por meio dos dispositivos legais e diretrizes (leis, decretos, resoluções e notas técnicas), devemos ponderar que não pode haver uma exaltação desse atendimento, como se fosse a tábua de salvação do indivíduo, com deficiência para a solução de suas dificuldades. Enfaticamente quando restrito a um professor que atua em um espaço em muitos aspectos desarticulado da dinâmica do ensino comum.

O AEE que acontecer na SRM é importante na inclusão do público alvo da Educação especial, mas, para tanto, cuidados são necessários à má interpretação das orientações dos dispositivos legais para que não ocorra a exclusão em detrimento da inclusão. Ou seja: atender à diversidade perpassa por diversos fatores que são externos a própria escola, e permeiam as interfaces que deve haver entre as políticas nacionais e locais e materialização destas. Nesse contexto, cabe analisar o que é pensado para a Educação Nacional em relação à Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este plano possui 20 metas e 254 estratégias. Dentre elas pontua-se a meta 4 direcionada à Educação Especial onde se prevê:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [...] (BRASIL, 2014, grifo nosso).

O PNE Lei nº 13.005/2014 tem importantes avanços no que se refere à Meta 4 (Educação Especial). Sabe-se que os movimentos sociais historicamente buscam o

acolhimento das diferenças nas escolas regulares. Para tanto, é necessário que o PNE se torne uma política de Estado em detrimento dos interesses das políticas de governo; sendo assim, é necessário financiamento para que essas estratégias sejam cumpridas. Mas além dos recursos financeiros são necessárias mudanças na sociedade, principalmente nas barreiras atitudinais e nos fatores contraditórios que permeiam a sociedade capitalista que vivemos. A escola é uma extensão dessa sociedade, nesse sentido, tudo que vivenciamos nela é perceptível na escola. Portanto, corroboramos com Carvalho (2004, p. 113), quando afirma que,

Atribuir toda responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos. Inúmeros fatores de natureza política, social e econômica podem explicar a evasão e a repetência, sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos.

No que se refere ao uso do termo “preferencialmente”, pode haver interpretações dúbias, quanto ao local desse atendimento. Isto é, este termo pode conduzir à compreensão de que o AEE pode acontecer no contra turno na escola comum e, caso não seja possível, somente em uma instituição especializada. Portanto, desta forma mantém-se um modelo segregacionista historicamente superado mesmo com os avanços da atual legislação, como é destaque no documento do MEC, Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE que

Os Centros de AEE, públicos ou privados, *não se configuram como espaços substitutivos à escolarização*. Ao contrário, *representam alternativa para a reorientação das escolas especiais*, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013, grifo nosso).

É importante ainda destacar neste documento que a matrícula dos estudantes do público-alvo da Educação Especial nos centros de AEE deverá acontecer quando:

Atendimento aos estudantes público alvo da educação especial matriculados em classes comuns de ensino regular, que não tenham o AEE nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular da rede pública. (BRASIL, 2013).

Compreende-se, segundo o documento citado, acima, que os Centros de AEE existem, nessa perspectiva, para suprir uma falta do serviço do AEE, na própria escola onde o estudante estuda ou em outras escolas próximas de sua residência. Entretanto, sabe-se que os centros, onde acontece o serviço do AEE, têm todo um histórico de instituições que, durante muito tempo, trabalharam a educação da pessoa com deficiência numa perspectiva de

educação substitutiva ao ensino comum, e, modificar tais práticas demanda tempo, e muito trabalho, em toda uma estrutura administrativa e pedagógica. Para tanto, o próprio documento ainda traz orientações quanto ao que a proposta pedagógica deve contemplar nos centros de AEE, e, analisando-se estas orientações, podemos perceber que não diferem das orientações dadas à escola de ensino comum, na organização do AEE nas SRMs. (BRASIL, 2013).

- A transversalidade da educação especial nas diversas etapas e modalidades de ensino;
- A flexibilidade na organização do AEE, realizado de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- A elaboração do Plano de AEE, com definição de estratégias para o atendimento, baseado no estudo de caso;
- O desenvolvimento de atividades conforme previsto no plano de AEE do estudante;
- A articulação pedagógica entre os professores dos Centros de AEE e os professores das classes comuns do ensino regular;
- O apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais;
- O planejamento e a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os estudantes;
- A colaboração em redes de apoio à inclusão, visando o acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros;
- A participação nas ações intersetoriais, envolvendo a escola e as demais políticas de saúde, assistência social, dentre outras. (BRASIL, 2013).

Sabe-se que o AEE tem peculiaridades próprias e demandas específicas de um atendimento diferenciado. Estes, em sua fundamentação (Leis, Decretos, Resoluções e Notas Técnicas), direcionam as ações do AEE em relação ao estudante público alvo da Educação Especial. Entretanto, tais ações não dependem só dos dispositivos legais para acontecer, demandam também ações desencadeadas nas relações intersetoriais entre as diversas instâncias envolvidas nesse processo (escola, sala de recurso e outros). Nesse sentido, é pertinente esta análise histórica entre os documentos normativos do AEE e sua execução na sala de aula.

2.1 Resgate histórico da Educação Especial na rede municipal de São Luís/Ma e os compromissos do PME 2015- 2024

Inicialmente buscamos contextualizar e fazer um resgate histórico da Educação especial no município a partir da década de 1980. Para esta parte debruçamos nos trabalhos de pesquisadores maranhenses como Carvalho (2011), Melo (2008), Quixaba (2011), Silva (2012), entre outros.

Inicialmente destacamos os apontamentos de Carvalho (2011, p.20) ao trazer uma síntese do início do trabalho da Educação Especial no município de São Luís a partir da década de 90,

São Luís, sua capital, iniciou os trabalhos em educação especial em 1993, no contexto da política nacional de “Educação para Todos”. Tal medida veio suprir uma lacuna no sistema educacional do Estado, pois a rede escolar maranhense, no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, apresenta número muito expressivo de matrículas nas escolas municipais. Em 1997, a rede municipal detinha 61,3% matrículas no ensino fundamental. Em 2006 esse percentual subiu para 77,4%. Portanto, para um Estado que concentra a maior parte de suas matrículas nas escolas municipais, característica dos Estados da região Nordeste, desde a década de 70, decorrente, dentre outros fatores, dos convênios estabelecidos na época, é importante que as escolas dos municípios ofereçam serviços em educação especial.

Partindo das observações da autora, a Educação especial no Município de São Luís teve início por uma demanda no número de matrículas no ensino fundamental, contudo, segundo Melo (2008), já existiam experiências isoladas em 1984. Cabe ressaltar que a evolução histórica da Educação Especial no município de São Luís-Ma não segue uma linearidade e fatores contraditórios e embates sócio-políticos constituem sua história (MELO, 2008). Entretanto, como esta pesquisa parte da política de 2008 e seu objetivos e direciona a forma de organização e materialidade do AEE na rede, o recorte histórico tem como lente as ações da SEMED a partir desta data.

A SAEE, como abordado por Melo (2008), ‘inaugura uma nova fase de sua estrutura organizacional’, em 2002 com a implantação do programa, “São Luís te quero lendo e escrevendo”. O programa na fase de implementação passou a ter o acompanhamento de uma empresa de São Paulo (ABAPORU)²³ que acompanhava as formações e tinha como objetivo maior ‘tornar os alunos leitores e escritores’ (MELO, 2008). Cabe destacar o olhar de Melo (2008, p.64) na relação entre a Educação especial do município e a ABAPORU,

Com referência ainda a ABAPORU, destaca-se sua ameaça à identidade que vinha sendo construída pela Educação Especial no movimento coletivo com os profissionais da rede. Isso se deu, fundamentalmente, pela repercussão desencadeada pela exclusão da Educação Especial das propostas para formação da SEMED. No entanto, essa contradição, temporariamente, viabilizou um movimento político da equipe da Educação Especial na defesa de propostas de formação que contemplassem os sujeitos que dela demandavam: investiu no reforço de sua representatividade política e pedagógica em todas as mesas de discussões e decisões constituídas pelo Programa-diretor da rede por meio de seus eixos.

²³ Empresa de consultoria da capital de São Paulo contratada pela Semed em 2002. Mais informações no site: <
<http://empresasdobrasil.com/empresa/abaporu-consultoria-e-planejamento-em-educacao-limitada-05070216000147>.

Ao analisar o esboço histórico da Educação Especial no município de São Luís, podemos concluir que a SAEE foi organizada e estruturada por meio de lutas entre os embates da própria política local. Este espaço tem-se firmado na rede, como um braço dentro da gestão macro e que, assim como em nível nacional a educação especial é transversal a todos os níveis e etapas (BRASIL, 2007c). Entretanto, a Educação especial no município também exerce a mesma função já que tem estudantes matriculados e diferentes etapas e modalidades.

Podemos observar o organograma da própria SAEE abaixo, com a equipe técnica que a compõe, hoje estruturada e atendendo a estudantes da Educação infantil a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Quadro 1 - Demonstrativo do organograma da Superintendência da Área da Educação Especial - SAEE

Superintendente de Educação Especial
Coordenadorias De cursos De avaliação De técnicos
Equipe multidisciplinar composta por: Pedagogo, psicólogo, Assistente Social, Terapeuta Educacional, Fisioterapeuta e Fonoaudiólogo.
Técnicos e itinerantes: Da Educação infantil; Do Ensino fundamental EJA
Equipe de formadores

Fonte: Superintendência da Área da Educação Especial - SAEE

Um documento que devemos analisar neste estudo é o Plano Municipal de Educação do município de São Luís 2015 a 2024. Este documento traz metas e estratégias bem parecidas com plano nacional de 2014. Inicialmente, podemos discutir o avanço em relação ao aumento do número de matrículas na Sala de Recurso entre o período de 2008 a 2014. Em 2008, havia 438 estudantes matriculados na SRM. Em 2014 esse número passou para 730 estudantes portanto, houve um aumento de 66,66%no número de matrículas na Sala de Recurso durante esse período. Podemos compreender que este fato está relacionado com a implantação da Política de Inclusão a partir de 2008.

Outro número significativo é em relação à diminuição de matrículas nas classes especiais também durante esse período, como podemos observar com base no quadro abaixo. Em 2008, tínhamos 337 estudantes matriculados em classes especiais e, em 2014 somente 99 estudantes matriculados em classes especiais. Isso significa algumas classes especiais foram

extintas e os estudantes encaminhados para as classes de ensino comum passando a frequentar as SRMs, o que justifica o aumento de 66,66% nesse período.

Quadro 2 - Número de atendimentos na educação especial de 2008 a 2014.

Modalidade de atendimento	Atendimento da Educação Especial em São Luís						
	Anos						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Classe especial	337	260	167	106	89	98	99
Sala de recurso	438	425	654	653	517	600	730
Sala regular	1479	1201	1566	1641	1536	1690	1617
Total	2254	1886	2387	2400	2251	2338	2446

Fonte: São Luís (2015b).

O PME assim como o nacional possui 20 metas; em sua meta 4, destacamos:

Universalizar, para a população de 04 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (SÃO LUÍS, 2015b, p. 62)

Analisando-se as estratégias para a meta 4, são bem parecidas com as do Plano nacional com algumas diferenças mais pontuais. As estratégias abordam uma preocupação com a educação do surdo e implantação de classes bilíngues, e o AEE com a implantação de SRM tanto para a Educação infantil quanto também para a EJA e idosos. Observa-se também nas estratégias, ainda dessa meta 4, a possibilidade de concurso público para alguns cargos da Educação especial como o de cuidador. Cabe destacar que, em outras metas, também existem estratégias para a Educação especial.

Buscando analisar a produção do conhecimento sobre o AEE em periódicos da área da Educação Especial e teses e dissertações, assim como a produção local sobre o tema, a próxima seção da dissertação, buscou-se fazer um trabalho aproximando-se do estado da arte no banco de dados da CAPES e nos periódicos analisados.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

A Educação Especial, a partir de 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aumentou a visibilidade, em diversos eventos como congressos, seminários, jornadas e encontros, em todos os espaços da sociedade brasileira e, por isso, a produção do conhecimento, nessa área, possui destaque tanto na Graduação, como na Pós-Graduação. Sendo assim, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado - AEE e ao processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais a partir de 2007, há ampliação²⁴ de linhas de pesquisa sobre Educação especial, nas universidades brasileiras públicas e particulares e, conseqüentemente, a maior produção de pesquisas sobre a temática. Tal fato pode ser verificado em pesquisa no Banco de Tese da CAPES²⁵, com o levantamento de dissertações e teses concluídas e em andamento.

3.1 Publicações em Periódicos Científicos

Inicialmente, buscou-se refletir sobre a produção do conhecimento em quatro periódicos, sendo dois da área específica da educação especial (Revista de Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial), e dois periódicos com boa qualificação pela CAPES (Revista Brasileira de Educação e Revista Educação e Sociedade). A pesquisa ocorreu no marco temporal do período de 2000 a 2015, em todos os volumes existentes. Cabe destacar que foi excluído desta pesquisa o volume 17, número especial 1, da Revista Brasileira de Educação Especial de 2011 (REVISTA..., 2011), e a Revista Brasileira de Educação ANPED – v.11 –n.33 de 2006. (REVISTA..., 2006). Este volume foi excluído da pesquisa por ser uma edição especial sobre educação especial.

Como filtro da pesquisa nos periódicos, foi observado o título de cada artigo e, em seguida, de acordo com as aproximações da temática em estudo, foi analisado o resumo e, posteriormente, o artigo como um todo. Depois, os artigos foram organizados por pasta e revista. Posteriormente, criou-se um quadro demonstrativo, onde foram eleitas algumas categorias de análise entre os artigos de cada periódico. As categorias elencadas para análise entre os artigos foram referencial teórico, objetivos, autores, autores destacados, título, principais conclusões, marco temporal, tipo de pesquisa, metodologia e instrumento de análise

²⁴ Informação baseada no levantamento de trabalhos dos GTs de Educação Especial dos Encontros da ANPED e na análise dos trabalhos publicados a partir de 2000 em periódicos como Revista Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial.

²⁵ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

de dados.

Quanto à quantidade de artigos encontrados nos periódicos podemos demonstrá-los no seguinte quadro abaixo

Quadro 3 - Quantidade de artigos encontrados nos periódicos

Periódico	Nº de artigos encontrados
Revista de Educação Especial	11
Revista Brasileira de Educação Especial	07
Revista Brasileira de Educação	01
Revista Educação e Sociedade	01
Total de periódicos: 04	Total de artigos: 18

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Ao analisar a **Revista de Educação Especial**, no período de 2000 a 2015, foram encontrados onze (11) artigos sobre a temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Sala de Recurso Multifuncional. Observou-se que, inicialmente, os temas dos artigos contemplavam o AEE ou a Sala de Recurso Multifuncional em diversos aspectos: dois(02) deles destacavam a questão política em seu tema; um (01) artigo, o estado da arte do tema em teses e dissertações; um(01) artigo destacando o AEE no ensino superior; um (01) enfatizava a questão da avaliação inicial no AEE; dois(02) abordando a questão metodológica neste atendimento; três (03) discorriam sobre a percepção de professores em relação ao AEE e um (01) enfatizando a formação de professores para o AEE, como podemos constatar com fundamento no quadro abaixo.

Quadro 4 –Relação de artigos encontrados na Revista de Educação Especial, no período de 2000 a 2015.

Ano de publicação do artigo	Autores	Título
2015	Andréia Heiderscheidt Fuck Aliciene Fusca Machado Cordeiro	As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.
2015	Adriana Zilly Leonardo Pereira Triaca Jossiana Wilke Faller Reinaldo Antonio da Silva Sobrinho. Marieta Fernandes Santos. Maria de Lourdes de Almeida.	Percepção de professores das salas de recursos em uma rede de ensino municipal do Paraná.
2015	Elisabeth Rossetto	Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.

2014	Alexandra AyachAnache Sabrina Stella Maris Rovetto Regiane Alves de Oliveira	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.
2014	Eliana Pereira de Menezes Vanessa ShceidSantanna de Mello	A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado.
2014	Rosana Castro Casagrande Gilmar de Carvalho Cruz	Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009.
2012	Denise Meyrelles de Jesus Ana Marta Bianchi de Aguiar	O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais.
2012	Fabiane Romano de Souza Bridi	Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências.
2011	Juliane Ap. de Paula Perez Campos Márcia Duarte	O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial.
2011	Bárbara Martins de Lima Delpretto Bianca Campos Carlos dos Santos	Um contexto em transformação político pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado.
2009	Rosana Aparecida Albuquerque Nerli Nonato Ribeiro Mori Luciana Figueiredo Lacanallo	Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos.

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Podemos observar, com base na tabela acima, que o tema só começou a ser estudado, neste periódico, a partir do ano de 2009. Assim, pode-se relacionar esse fato à questão do direito garantido em diversos dispositivos oficiais, com destaque para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de MEC/2008.

A visibilidade nas produções acadêmicas com destaque a este periódico e a temática em estudo, Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso multifuncional, deu-se também a partir do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais no ano de 2007 em todas as unidades da federação.

Quanto ao número de autores por artigo, 50% foram feitos em pares; 20% em trio, 20% individuais e 10% com mais de três autores. Todos os onze (11) artigos analisados têm em seus objetivos, desde realizar análise epistemológica de teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado, a investigar o que as professoras sabem e esperam desse atendimento no contexto escolar, como também fazer um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionados com o seu tema. Em relação à contribuição de autores, houve destaque para Pletsch (2009), Patto (2010), Bueno (1997), Glat (1989), entre outros. Já quanto a referenciais teóricos destaca-se (VIGOTSKI, 1998). Quanto à abordagem metodológica, a maioria dos

artigos utilizou a abordagem Sócio-Histórica Cultural de Vigotski.

Todos estes autores acima citados, já tem contribuído com a produção acadêmica na área da Educação Especial.

Sabe-se que “[...] toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (BOGDAN; BEKLIN, 1994, p.52), isto é, os fundamentos teóricos são necessários para analisar os dados das pesquisas. Ou seja, os autores destacam a importância da análise do objeto sob a luz de um referencial teórico. Sendo assim, a temática da educação especial não seria diferente. Casagrande e Cruz (2014, p. 157), em um estudo sobre o estado da arte em tese e dissertações sobre o Atendimento Educacional Especializado, no período de 2000 a 2009, vão mais além, e enfatizam a importância do rigor nos aspectos epistemológicos.

Além da expansão das pesquisas, da diversificação dos temas, das mudanças nas abordagens e instrumentos, é importante considerar que as pesquisas em educação especial e atendimento educacional especializado devem considerar os aspectos epistemológicos na realização de suas pesquisas, de modo a buscarem maior lucidez teórico-prática e possibilidade de transformação.

Portanto, devemos concordar com Lessard-Hébert et al. (1994, p. 18), ao afirmarem que “[...] cabe ao polo epistemológico assegurar a construção do objeto de conhecimento na sua discursiva”, isto é: “[...] a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação”. Portanto, é necessário buscar critérios de científicas no estudo dos objetos de pesquisa. Mas ainda Casagrande e Cruz (2014, p. 167) chegam a seguinte conclusão:

A maioria das pesquisas sobre atendimento educacional especializado apresentam uma característica que chamamos de caráter híbrido, ou seja, não é possível estabelecer características que possibilitem enquadrar as pesquisas dentro de uma abordagem metodológica específica, já que não apresentam fronteira metodológica.

Os problemas de pesquisa na área da educação especial delineiam-se de problemas gerais da educação nacional, pois o que é imperativo a educação nacional cabe também a educação especial. Nesse sentido, a temática do Atendimento Educacional Especializado como objeto de pesquisa precisa ser investigado em sua totalidade.

Quanto ao tipo de pesquisa encontrada na análise dos artigos, podemos destacar a pesquisa quantitativa, estado da arte, estudo de caso, pesquisa qualitativa, pesquisa documental e bibliográfica. Sendo assim, o método utilizado para compreender o objeto foi bem diversificado e dependendo do recorte teórico do estudo e dos objetivos a serem alcançados. Já quanto à coletados dados, em cada artigo, houve destaque para vários instrumentos: entrevistas, questionário semiestruturado, observação, grupo focal. E no que tange à natureza

das pesquisas, foram diversas: recorte de tese e dissertações, pesquisa de campo e narrativas orais, com destaque para a pesquisa documental.

Com respeito ao marco temporal, pontuamos que, dos onze (11) artigos estudados, somente dois (02) tiveram um período mais longínquo: o dos anos de 2000 a 2009, sendo este relativo a um estudo sobre o estado da arte, e outro entre o ano de 2000 a 2013.

Ao analisar o conteúdo dos artigos, destacamos o trabalho Menezes e Melo (2014, p. 731) que, ao discorrerem sobre as funções do professor de sala de recurso multifuncional, disponível na Resolução nº 04/2009, apontam algumas reflexões importantes em seu trabalho.

Como vimos, fica delegada ao professor do AEE grande parcela das ações que esse serviço pressupõe. Que profissional será esse que dará conta de tantas funções e que, no desempenho de suas atividades, encontrará condições de reverter situações de in/exclusão que a própria escola vem produzindo? (MENEZES; MELO, 2014)

Assim, observa-se que as autoras expressam uma preocupação com a supervalorização deste profissional de sala de recurso multifuncional, com excesso de funções que não contemplam o grande demandado público alvo da educação especial. A Resolução nº 04/2009 em seu artigo 13, inciso VIII, enfatiza as funções do professor de Sala de Recurso junto ao professor de sala comum, e o que é difícil acontecer, pois, muitas redes de ensino públicas ainda possuem profissionais apenas com 20 horas semanais, o que inviabiliza esta aproximação já que em outro turno, este profissional está em outros espaços. Este fato não é diferente na realidade da rede municipal de São Luís, local desta pesquisa.

Ainda em relação à questão da função do professor, podemos pontuar o trabalho de Bridi (2012, p. 509), intitulado a “Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências”. A autora, em suas conclusões, relata a fala dos sujeitos da pesquisa (professores), onde:

‘Será que eu tô sendo correta? Tô sendo justa? Tô sendo coerente? Será que eu tenho subsídios necessários para dizer que esta criança tem déficit ou não?’ A dúvida sobre a competência necessária para afirmar a existência de uma deficiência é um elemento muito presente nos relatos das professoras. (BRIDI, 2012)

O discurso de que, será que estou preparado...? é um discurso esvaziado de reflexões teóricas pois, o processo de avaliação e identificação das necessidades educacionais do estudante, não pode ser feita sem um aprofundamento e estudo de caso do mesmo. Portanto, o desenvolvimento desta competência técnica se dá no espaço formativo do professor.

Sobre a formação do professor de AEE, para exercer sua função na SRM, podemos buscar as reflexões de Rossetto (2015, p.106), quando discute a qualidade dos

cursos de “[...] formação continuada para o AEE para professores em nível de extensão, na modalidade a distância, no âmbito do Programa UAB”. Segundo a autora,

A formação a distância, associada à desvalorização da educação especial enquanto campo de conhecimento, resulta numa preparação docente emergencial que defende um conhecimento subentendido e imediato, com limitações no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórica. (ROSSETO, 2015)

Podemos ressaltar ainda que o aligeiramento dos cursos a distância justifica-se pelo barateamento da educação, ou seja, o sistema educacional buscando qualificar os professores caminha pela forma mais viável financeiramente a ele, com isso, os cursos são organizados em um formato que contemple o maior número de profissionais possível sem levar em conta o aprofundamento teórico necessário para a compreensão do fazer pedagógico.

Zillyet al. (2015, p. 131) também trazem reflexões sobre professores que atuam nas SRMs, ao analisarem “[...] a percepção dos professores, que atuam nas Salas de Recursos (SR) das escolas municipais de Foz do Iguaçu/PR, sobre a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)”. Em suas conclusões concordam com os autores Menezes e Melo (2014); Bridi (2012) e Rossetto (2015), acima citados, ao afirmarem que

Os professores da SR (Sala de Recurso), demonstraram, por intermédio da análise do DSC (Discurso do Sujeito Coletivo), o enfrentamento de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo notória a necessidade de uma formação ampla e diversificada desses profissionais, para que possam superar os obstáculos do dia a dia, ante a grande variedade de NEEs que se apresentam. (ZILLY et al., 2015, p. 144).

Ainda em relação à formação do professor e a necessidade de aprofundamento teórico, buscamos as contribuições de Costa (2012, p.19) que em seus estudos aponta “a importância da formação teórica dos professores que contribuirá sobremaneira para que assumam com autonomia sua função política e investigativa em seu conceber e fazer pedagógico”.

Em relação à inclusão no ensino superior, é prominente o trabalho de Anache, Rovetto e Oliveira (2014, p. 310), intitulado “Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior”, sendo o único sobre a temática encontrado neste período dentro deste marco temporal em estudo. Em suas conclusões as autoras pontuam que, para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior, cumpre

[...] – realizar a contratação de profissionais especializados para atender a essa população; –promover alterações nos currículos dos cursos, de forma que a

disciplina de Educação Especial seja obrigatória, como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistificar as concepções existentes. (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

Durante muito tempo, a educação superior não pleiteava disciplinas sobre a educação especial nos currículos dos cursos superiores. Com a emergência da inclusão, não só a nível da questão do direito por meio de documentos normativos, como também por meio da ascensão do discurso social e visibilidade do tema na sociedade, a temática passa a ser exigência mínima em alguns currículos como destaca-se o que é posto no Decreto 5626/2005 em seu artigo 3º, que torna obrigatório a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Educação Especial), e nos cursos de Fonoaudiologia, embora desde 1994 o MEC já recomendasse a inclusão de disciplina e/ou conteúdos sobre educação mediante a Portaria 1.793.

Campos e Duarte (2011) também trazem reflexões importantes sobre a inclusão de estudantes com deficiência, na educação de jovens e adultos. Esses autores destacam a ausência nas diretrizes operacionais para a sala de recurso multifuncional, como a Resolução nº 04/2009 do CNE, em não haver “nenhum artigo ou parágrafo que trate de AEE para estudantes com deficiência nas turmas de EJA”. Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 aborda em uma de suas estratégias, a ampliação de oportunidades profissionais a jovens e adultos com deficiência em articulação com a educação profissional.

Delpretto e Santos (2013) buscam compreender a articulação entre uma escola regular que possui matrícula de estudantes com deficiência, “[...] e uma instituição conveniada para a oferta do serviço do AEE”. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado para a oferta do AEE, hoje são regulamentados pela Nota Técnica nº 055/2013, que direciona o trabalho pedagógico neste espaço, diferente do que era posto anteriormente a esses centros, vistos muitas vezes como espaços de segregação do público alvo da educação especial. Já em relação a questões metodológicas, é oportuno pôr em relevo o trabalho de Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009), que aborda o uso do jogo nas SRM's. As tecnologias assistivas, jogos e recursos pedagógicos disponíveis hoje nas SRMs, começaram a ser implantadas a partir de 2007, juntamente com o programa de implantação das SRMs em todo o país. Muitos desses recursos ainda estão disponíveis hoje nas SRMs, mas precisando de serviços e manutenção além de formação do professor para uso dos mesmos.

O trabalho de Jesus e Aguiar (2012 p. 413) intitulado “O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais”, tem como objetivo “Discutir os processos de avaliação que acontecem na sala de recursos

multifuncionais”. A pesquisa relata os primeiros desdobramentos dos dados da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP. De acordo com a proposta de estudo do Observatório, são três os eixos condutores dos processos de construção de dados: “a) formação de professores de atendimento educacional especializado; b) avaliação dos alunos público alvo da educação especial; c) práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais”. (JESUS; AGUIAR, 2012, p. 406). No decorrer do trabalho, as autoras chegam à seguinte conclusão:

Percebemos que alguns professores ainda estão distantes dessa compreensão, realizando práticas avaliativas ainda desarticuladas, que não promovem a efetivação de modos de intervenção consonantes com a avaliação. Há um desconhecimento de procedimentos e dispositivos legais que diferenciariam os modos de avaliar, confirmando um distanciamento desses profissionais como promotores do atendimento à diversidade. (JESUS; AGUIAR, 2012)

A avaliação nas SRMs não se realiza da mesma forma que da sala de ensino comum. Entende-se que são avaliados aspectos diferentes nos dois espaços, mas a concepção de avaliação deve seguir a mesma perspectiva. Ou seja, a mesma que se defende para a SRM. A avaliação na sala de ensino comum não só do estudante com deficiência, como do sem deficiência, deve partir da capacidade de aprendizagem de cada um pontuando a singularidade de cada estudante. Entretanto essa compreensão pelo professor de SRM só será possível se este possuir uma formação teórica sobre as concepções de avaliação que vão além de medir conhecimento e classificar estudantes por notas.

A avaliação na SRM é um momento muito importante, pois envolve toda uma abordagem macro de educação que extrapola o espaço da sala de aula. Quando bem realizada direciona o trabalho pedagógico na SRM e na própria sala de ensino comum, já que este momento deve ser compartilhado²⁶ com o professor da sala comum, sala de recurso e todos os sujeitos da escola que direta ou indiretamente viabilizam a aprendizagem do estudante.

Destaca-se que dos quatro periódicos em que foi feita a análise em relação à temática de trabalhos sobre o AEE, esta revista foi a que mais se destacou não só quanto ao quantitativo de trabalhos encontrados, mas também pela diversidade de olhares sobre o tema. Ou seja, os assuntos abordados nos trabalhos são significativamente importantes na percepção entre o que acontece em nível nacional, já que estes se referem a diferentes unidades da federação. As discussões encontradas nos resultados das pesquisas dos trabalhos iluminam o objeto de estudo desta dissertação, estando relacionados ao alcance de um dos objetivos deste

²⁶ Compartilhar aqui neste contexto tem a função de interação, de troca entre o professor de sala de recurso e de sala comum.

trabalho, porque de modo geral os entraves na operacionalização do AEE são bem parecidos com as inquietações iniciais desta pesquisa.

Em relação à **Revista Brasileira de Educação**, ao ser feito o estudo, no período de 2000 a 2015, foi encontrado somente um artigo que trata da temática do Atendimento Educacional Especializado. Esse estudo foi realizado em 2013 pela autora Rosalba Maria Cardoso Garcia, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o seguinte título: Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. O artigo discorre sobre as Políticas de Educação Especial na última década, com destaque para a formação de professores para a educação especial e enfatiza documentos importantes como: a Resolução N. 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008, o Decreto N. 6.571/2008²⁷, e a Resolução N. 4/2009. Em relação ao tema do AEE, o trabalho traz reflexões quanto à formação de professores para a SRM, como podemos analisar na citação abaixo:

Há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos. (GARCIA, 2013, p. 115).

Em uma leitura mais aprofundada do artigo da referida autora, podemos destacar a análise temporal feita de documentos como o Plano Nacional de Educação de 2001 com o destaque para formação do educador tanto inicial como continuada. A autora ainda analisa programa como a Educação Inclusiva: direito à diversidade “cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos” (GARCIA, 2013 p.103). Outro aspecto apontado pela autora trata-se da modificação nas terminologias na área da educação especial que deixa de ser substitutiva ao ensino comum, havendo também maior ênfase no trabalho realizado na sala de recurso multifuncional.

Em relação à formação de professor, a autora traz grandes contribuições em sua análise ao refletir sobre várias categorias como: “a formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con) formação docente; A desintelectualização do professor; a certificação de resultados dos professores e a reconversão docente.” (GARCIA, 2013 p. 110-111). Todas estas categorias relacionam-se em síntese, a fragmentação da

²⁷ Decreto revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

formação docente quanto ao domínio de aportes teóricos que fundamentem a prática docente para a educação especial.

Já na **Revista Educação e Sociedade**, outro periódico estudado, também foi encontrado somente um artigo sobre a temática do Atendimento Educacional Especializado, cujo tema é “Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade” da autora Mônica Carvalho Guimarães Kassar (2012 p. 834) Esse trabalho teve por objetivo

[...] analisar mudanças registradas na educação das populações marginalizadas do processo escolar, em especial de pessoas com deficiências e, posteriormente, contribuir com reflexões sobre limites ainda presentes na educação brasileira, incluindo as complexas relações que envolvem os lugares da diferença nas proposições legais e nas práticas. (KASSAR, 2012)

A autora, ao discorrer sobre a temática, faz um resgate histórico sobre a evolução da educação especial com destaque para as classes especiais até chegar às salas de recursos multifuncionais. Ou seja, em seu estudo, Kassar (2012, p. 841) analisa o processo de implantação de programas e ações de políticas inclusivas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncional, como conferir com base no,

Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências. (KASSAR, 2012)

Refletindo sobre esses programas, podemos concordar com a autora, pois estas ações contribuíram para a disseminação em massa da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas comuns e qualquer outra forma de atendimento substitutivo poderia ferir os direitos defendidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (KASSAR, 2012).

A autora destaca contribuições de estudos de autores como Gonçalves (2008); Pletsch (2010); Kassar (2006); que “apontam situação de fracasso de alunos com deficiência nas escolas comuns” (KASSAR, 2012 p. 843), ou seja, em síntese não é só os estudantes com deficiência que fracassam, e sim, também os estudantes do ensino fundamental.

Os dois periódicos acima citados também abordam questões relevantes sobre o AEE com destaque para a política de formação de professores além da análise da política

educacional em geral.

Na **Revista Brasileira de Educação Especial** foram encontrados oito (08) artigos relacionados ao tema do Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncional, como podemos observar pelo quadro abaixo quanto à relação por ano e título:

Quadro 5 –Relação de artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial

Ano de publicação dos artigos	Autores	Título
2015	Renata Andrea Fernandes Fantacini Tárcia Regina da Silveira Dias	Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual
2014	Everton Luiz de Oliveira Enicéia Gonçalves Mendes	Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado
2014	David dos Santos Calheiros Neizade Lourdes Frederico Fumes	A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado
2013	Nelma De Cássia Silva Sandes Galvão Theresinha Guimarães Miranda	Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular
2012	Esther Lopes Maria Cristina Marquezine	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.
2011	Claudio Roberto Baptista	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados
2009	Nerli Nonato Ribeiro Mori Silvia Helena Altoé Brandão	O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná
2004	Silvana Canalle Garcia Tânia Maria Santana De Rose	Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Diferente dos periódicos anteriores, este já traz um (01) artigo a partir do ano de 2004 que aborda a temática da Sala de Recurso e sala de ensino comum. Há também um (01) artigo que trata do atendimento em Sala de Recurso para estudantes com altas habilidades/superdotação e um (01) outro artigo que estuda a atenção dada a estudantes com surdocegueira, sendo este um estudo de caso. Entre os artigos pesquisados, dispõe-se de um (01) que reflete sobre a percepção dos professores em relação à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, dois (02) discutem o prognóstico do atendimento e a implementação da política de inclusão, um (01) sobre a sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do AEE e um (01), sobre a organização do ensino para o estudante com deficiência intelectual.

A Revista Brasileira de Educação Especial traz 10 (dez) artigos, em média, entre ensaios, relatos de pesquisa e revisão de literatura, além de resenhas. No período em análise foram publicados 49 (quarenta e nove) números, o que nos dá cerca de 490 artigos, destes apenas 08 (oito) tratam do atendimento educacional especializado, 1,6%. Se considerarmos a produção a partir de 2005, temos 03 (três) números por ano até 2009, daí em diante foram publicados 04 (quatro) números por ano. Somente em 2014 temos dois números da revista com 01 (um) artigo cada. Nos outros anos somente um número da revista apresenta um artigo com o tema. Não houve artigos nos anos de 2006 a 2009 e nem em 2010.

Merece ressalva o fato de que esse tipo de serviço da educação especial recebe mais destaque por volta de 2005 (BAPTISTA, 2011) quando o MEC disponibiliza recursos materiais para a organização de salas de recursos multifuncionais, e em 2007 promove o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Baptista (2011, p.70) também nos oferece uma explicação para o número reduzido de trabalhos sobre a temática [...]

O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido ‘interpretadas’ as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro. [...].

No quadro a seguir apresentamos os subtemas abordados nos artigos em discussão.

Quadro 6 – Subtemas relacionados a Atendimento Educacional Especializado nos artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial

SUBTEMAS	Nº DE ARTIGOS
Organização e funcionamento de AEE	3
Previsão de resultados para o AEE	1
Políticas de educação especial/inclusiva	2
Importância do AEE para a inclusão	1
Desempenho acadêmico de estudante do AEE	1
TOTAL	8

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A maior incidência foi organização e funcionamento do AEE, seguido de políticas de educação especial/inclusiva. Quanto ao público alvo da educação especial, o maior número de artigos foi sobre a deficiência intelectual com 3 (três) artigos, dois discutiram de forma

geral e ainda foram abordadas a deficiência auditiva, altas habilidades e superdotação e a surdocegueira com um artigo cada. Observamos a ausência de estudos envolvendo estudantes com transtornos globais do desenvolvimento. Apenas um dos artigos tem um autor, os outros tiveram duplas como autores.

De modo geral, os artigos estudados dão destaque à abordagem sócio-cultural de Vigotski. Em relação à abordagem metodológica, há destaque para a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. Quanto à natureza das pesquisas encontradas nos artigos, podemos destacar a pesquisa colaborativa e pesquisação, sendo que uma das pesquisas é resultado preliminar de uma pesquisa maior realizada em todo o território nacional pelo ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial).

Fantacini e Dias (2015), em seu trabalho intitulado “Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual”, têm por objetivo “[...] conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 57). A pesquisa elege categorias de análise que são: Organização e funcionamento do AEE; Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do estudante com deficiência intelectual; Adaptações curriculares; Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum); Rendimento do estudante com deficiência intelectual; Apoio da gestão escolar para a inclusão do estudante com DI; Convivência entre estudantes (com e sem deficiência intelectual). Após a análise dos dados, as autoras chegam à seguinte conclusão:

Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos. (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 72).

Neste contexto de discussão sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, fica claro por meio da pesquisa que diversos fatores contribuem para efetivação ou não da inclusão destes sujeitos. Para tanto, é necessário mudanças não só no contexto da escola, como também na política macro do município e nos princípios gerais que a norteiam. Entre estes princípios podemos citar as diretrizes operacionais provenientes da política nacional do país e que terminam por influenciar direta ou indiretamente a ação pedagógica na escola.

Importa evidenciar que os resultados da pesquisa do trabalho de Fantacini e Dias (2015) dão ênfase à questão da ‘formação continuada’ e a ‘criação de contextos educacionais inclusivos’. Este último depende de diversos fatores que vão além dos desejos da comunidade escolar e perpassam por propostas mais abrangentes. Essas mesmas inquietações são visíveis nas unidades escolares da rede pública municipal de São Luís como podemos perceber com basena análise de dados da pesquisa de campo.

Na mesma perspectiva, de análise da Educação Especial e do AEE, Calheiros e Fumes (2014), em seu trabalho intitulado “A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado”, buscam “recuperar aspectos da História da Educação Especial do município de Maceió/Al e analisar o atual processo de implantação da política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal desta cidade alagoana” (CALHEIROS; FUMES, 2014, p.249). Cabe destacar que é uma pesquisa qualitativa que faz um recorte temporal a partir de 1958, data em que surge a escolarização do deficiente intelectual na educação em Maceió. Nesta foi utilizada a análise documental, desenvolvida através de coleta de documentos escritos, a fim de diagnosticar a realidade estudada. Na discussão dos resultados, as autoras elegem várias categorias de análise que vão dos aspectos geográficos, políticos e econômicos até os históricos da educação especial em Maceió. Nesta pesquisa também concluem que

Em Maceió, a Educação Especial tem sido gerida pelo DEE²⁸/SEMED, que tem contribuído para a formação continuada dos professores da rede, principalmente daqueles que atuam nas SRM. Atualmente, a política educacional estabelecida como prioridade no DEE é a de AEE, que tem sido financiado única e exclusivamente pelo Ministério da Educação. (CALHEIROS; FUMES, 2014, p. 261).

Portanto, é uma pesquisa que tem sua relevância social principalmente ao relacionar dados históricos, econômicos e sociais do local da pesquisa à situação do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na cidade foco da pesquisa. Nesta perspectiva de análise, segundo as autoras, é necessário o investimento não só na infraestrutura do AEE e na formação dos professores que atuam nas SRMs, mas também, no fortalecimento do sistema municipal de educação.

Sabe-se que o investimento na formação continuada do professor de sala de recurso é necessária, mas também sabe-se que a inclusão não se dá somente como o trabalho do professor da sala de recurso, e sim com, com o do professor da sala regular e a comunidade escolar de modo geral. Portanto, a formação continuada é necessária a todos os atores da

²⁸Departamento de Educação Especial

escola do porteiro ao gestor. Este processo quando bem definido por uma escola democrática, acontece continuamente em decorrência das demandas que o fazer pedagógico apresenta a todos. Ter um plano de formação continuada que viabilize as necessidades de todos é desenvolver a inclusão, em seu sentido mais amplo.

Quanto às redes de apoio, podemos destacar o trabalho de Galvão e Miranda (2013, p.58) sobre surdocegueira, da necessidade de redes de apoio entre os profissionais que atuam com este aluno, ao afirmar que

Nesse contexto, as redes de apoio podem fazer repensar, de forma criativa, a infraestrutura atual do atendimento educacional especializado, criando novas configurações que interfiram de fato no espaço escolar, ampliando as ações de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles especialistas ou professores da sala regular, ou outros.

Este trabalho tem por objetivo

[...] analisar e discutir as diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado prestadas aos alunos com surdocegueira, matriculados na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia, apontando aspectos significativos, as barreiras evidenciadas e possibilidades para o atendimento das necessidades especiais desses alunos (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p. 43).

E como principais conclusões, as autoras indicam a inexistência de planejamento ocasionando improvisação e fragmentação de ações do AEE; dificuldades de articulação entre professores da sala regular e os especialistas; desconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com surdocegueira e conseqüente invisibilidade desses alunos no espaço escolar.

A surdocegueira é um tipo de deficiência que tem ficado as margens das pesquisas principalmente pela sua complexidade em envolver dois tipos de deficiência (a surdez e cegueira). Este fato ocorre principalmente pelo fato de muitos profissionais não terem os fundamentos teóricos metodológicos para atender aos alunos surdocegos. Segundo Farias e Maia (2007, p. 27)

A discussão sobre a inclusão de alunos com surdocegueira no ensino regular ainda é muito tímida, essa inclusão envolve questões tais como: as diferentes concepções de deficiência, conhecimento dos estilos de aprendizagem e as reais necessidades de comunicação dessa população. Muitos questionamentos são feitos por profissionais: Como ele se comunica? Como pode haver inclusão, se não sei me comunicar com ele? O que significa incluir de fato um surdocego? (FARIAS; MAIA, 2007)

O trabalho de Baptista (2011, p. 60) visou “[...] apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro [...]”. Apresenta contribuições importantes no que se refere à problematização do tema, visto

que a implementação do atendimento educacional especializado mediante a sala de recursos contém diversos desafios, como: recursos materiais, condições de infraestrutura e formação de pessoal. Suas conclusões indicam que:

[...] Apesar de reconhecer que há mudanças importantes em curso e que as diretrizes reinventadas por cada um dos núcleos gestores relativos aos sistemas de ensino têm condições de construir propostas que possam alterar o futuro da educação das pessoas com deficiência no Brasil, admito que temos um longo percurso a ser cumprido. Restam questionamentos muito importantes relativos: aos processos de identificação dos alunos que devem ter acesso a esses serviços; à etapa escolar considerada prioritária, pois temos presenciado uma ênfase no primeiro ciclo do ensino fundamental como o espaço de concentração das salas de recursos; à tendência de negação da complexidade dos fenômenos que caracterizam a vida escolar e valorização de uma premissa de ‘ajuste’ de ‘correção’ de um sujeito/ aluno [...] (BAPTISTA, 2011, p.72).

Já quanto a rede de apoio para o aluno superdotado, o estudo de Mori e Brandão (2009, p. 498) reflete sobre a ampliação deste apoio além da interação entre os sujeitos da escola, e sim, a ampliação do apoio de recursos materiais, como podemos conferir em:

Esse serviço de apoio especializado ainda está longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais. Todavia, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados; com as devidas modificações, é interessante que este serviço de apoio seja ampliado para toda a escola. (MORI; BRANDÃO, 2009)

Os serviços de apoio aos quais, os autores se reportam é o desenvolvido pelos professores das Salas de Recurso. Este espaço se apresenta como alternativo ao atendimento de aluno com altas habilidades superdotação “na medida em que podem ser espaços sociais que proporcionem acesso a instrumentos físicos e linguísticos, equipamentos tecnológicos”. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 498).

O trabalho quando é desenvolvido de maneira interdisciplinar criando redes de apoio entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, promove o desenvolvimento da aprendizagem não do dos alunos com deficiência, mas de todos os outros. Nesse sentido, a escola deve criar parceria com diversos setores da sociedade não só a saúde, mas, setores que indiretamente também contribuem para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Entre estes setores podemos destacar os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS da comunidade local, associação de moradores, entre outros.

Oliveira e Mendes (2014, p. 21), em seu estudo, objetivaram “[...] verificar se a atratividade física facial de alunos com deficiência auditiva poderia exercer influência nos

prognósticos feitos por professores que atuam no atendimento educacional especializado - Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)” e como resultado do trabalho,

[...] concluíram que a atratividade física é uma temática que deve ser problematizada no interior dos cursos de formação (inicial ou continuada) para professores e outros profissionais, intentando melhores atendimentos, relacionamentos e percursos de ensino e aprendizagem para os alunos que são o público alvo da área de Educação Especial. (OLIVEIRA; MENDES, 2014).

É necessária a discussão nos cursos de formação inicial e continuada sobre a baixa atratividade física e a relação direta com a deficiência. Ou seja, historicamente, tudo que está a margem dos padrões de beleza impostos pela sociedade, tende a ser visto como imperfeito, portanto relacionado a alguma doença ou deficiência. No caso das pessoas com deficiência, a baixa atratividade física se relaciona muitas vezes com a deficiência intelectual. No caso desta pesquisa, os sujeitos são surdos, portanto poderão ou não ter uma baixa atratividade física e apresentar um bom desempenho na sala de recurso multifuncional.

Para tanto, devemos pontuar que esta temática precisa ser melhor investigada na educação especial, especialmente na SRM em futuras pesquisas acadêmicas.

Historicamente foi criada a concepção de que a deficiência estaria relacionada a características físicas, entretanto, algumas deficiências apresentam características próprias, mas outras não. Nesse sentido, o indivíduo não pode ter sua capacidade cognitiva e habilidades relacionadas a características físicas. Para tanto, devemos pontuar que esta temática precisa ser melhor investigada na educação especial, especialmente na SRM em futuras pesquisas acadêmicas.

Outro trabalho que apresenta preocupação com a questão da avaliação é de Garcia e De Rose (2004). Este tem por objetivo “[...] delinear o perfil acadêmico e a adaptação escolar de um grupo de alunos que participavam da modalidade inclusiva de ensino que combina a frequência à sala regular e à sala de recursos”. (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 01). Cabe destacar que as autoras aqui se referem à sala de recurso na perspectiva da política de 1994, já que o trabalho é anterior aos documentos normativos após a política de 2008, neste sentido, ainda não se fala em sala de recurso multifuncional. Os resultados desse estudo sugerem que

Os resultados do presente estudo indicam a necessidade de aliar estudos de delineamento e verificação de efeitos de práticas inclusivas a investigações que descrevam e procurem entender o papel das condições de ensino a que os alunos são expostos na sala regular e na sala de recursos. (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 13).

Portanto, o acompanhamento da evolução acadêmica dos alunos inseridos nas diversas modalidades de ensino e das adaptações pedagógicas é necessário para o público alvo da educação especial que frequentam a sala de recurso e o ensino regular.

Outra pesquisa importante é de Lopes e Marquezine (2012, p. 487), que teve por objetivo, “Analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado – AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular”. Segundo as conclusões das autoras, a sala de recurso deve ser o espaço de:

Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão. (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 13).

Como afirmam os autores, a sala de recurso multifuncional não pode ser confundida como reforço escolar para o aluno com deficiência, e sim, como espaço que deve estimular os processos mentais superiores no caso de alunos com deficiência intelectual. Segundo a Resolução nº 04/2009, em seu Art. 10, “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”. (BRASIL, 2009, p. 02). Este espaço necessita não só de equipamentos adequados, como também de professores com formação que possa atender as especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Segundo o trabalho de Melo (2008, p. 113), é na sala de recurso que:

Devem ser priorizadas situações pedagógicas, onde alunos (as) com deficiência intelectual que, por exemplo, apresentam dificuldades para elaborar e fixar imagens mentais, estabelecer relações, comparações, generalizar aprendizagens e realizar abstração dos conteúdos trabalhados, terão experiências que o levarão a um movimento psíquico (MELO, 2008, p. 113)

Quando a autora acima destaca a importância da sala de recurso para o desenvolvimento psíquico do aluno com deficiência intelectual, deixa claro que o sucesso desse atendimento dependerá de vários fatores que se interligam mutuamente. Entre estes fatores podemos enfatizar não só a prática docente em sala de recurso como também na sala regular, assim como outros fatores como, a relação família escola e até a efetivação de ações da própria proposta pedagógica da escola.

Muitas vezes, professores das salas regulares e familiares dos alunos incluídos veem a sala de recurso como sala de reforço. Estes precisam ser conscientizados do verdadeiro papel e função deste espaço. Esse impasse pode ser diminuído, quando a escola tem a cultura de fazer o acompanhamento das famílias, por meio de reuniões e palestras. Tal ação pode ser bem definida no projeto político pedagógico da escola e no próprio plano de ação do gestor escolar e coordenador pedagógico, assim como, no plano individualizado do aluno, caso o professor ache necessário.

O estudo, em relação à temática do Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncional, em periódicos, trouxe várias contribuições, sinalizando possíveis caminhos para esta pesquisa. Esse trabalho de garimpagem, feito por essa forma de pesquisa, segundo Romanowski e Ens (2006, p 39), teve por objetivos “[...] compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos periódicos e publicações”, ou seja: é necessário categorizar, para melhor compreender o fenômeno a ser analisado.

Nesse sentido, concluímos que o tema do AEE e SRM passou ter visibilidade a partir do ano de 2009, isto é, posterior à implantação da política de inclusão pelo MEC em 2008. Outro fator de destaque, na pesquisa, é que a maioria dos artigos é recortes de pesquisa de mestrado e doutorado. Devemos pontuar também que esse trabalho tem grande relevância social para futuras pesquisas, já que se dispõe de um panorama de como o tema tem sido analisado e quais lacunas precisam ser melhor estudadas.

3.2 Teses e dissertações sobre o AEE

A fim de conhecer o que tem sido produzido em nível de pós-graduação sobre o tema, foram realizados levantamentos no portal de periódicos da CAPES, com o propósito de identificar a produção relacionada à temática, em dissertações e teses. Cabe destacar que, no site da CAPES, não foram encontradas teses e dissertações disponíveis no período dos anos de 2013 e 2014. Mediante esta dificuldade, optou-se pelo site da ONEESP, por meio dos relatórios de 2011 e 2013, onde se encontrou a relação de teses e dissertações já concluídas sobre a temática do Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais. Houve também a necessidade de busca na plataforma da SUCUPIRA, já que havia trabalhos que não aparecem nos sites anteriores.008

De acordo com dados do relatório de 2013 da ONEESP (2015), colhe-se o seguinte quantitativo de teses e dissertações concluídas:

Quadro 7 –Demonstrativo de teses e dissertações concluídas com base na pesquisa da ONEESP

Tipo de produto	Total
Tese concluída	05
Dissertação Concluída	20

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A seguir analisaremos cada trabalho a partir do resumo destacando, título, objetivos, referencial teórico e metodológico, e a síntese dos resultados.

De modo geral, a maioria das pesquisas em destaque parte da pesquisa da ONEESP, tendo como foco a formação de professores para as SRMs, a avaliação dos alunos atendidos em SRMs e/ou organização e serviços deste atendimento. Nos 25 trabalhos analisados, foram pesquisadas diversas temáticas sobre o público alvo da Educação especial - bilinguismo, surdez, surdocegueira, tecnologia assistiva, cegueira, baixa visão, síndrome de asperge, deficiência intelectual. Outro aspecto, que foi destaque, é o estudo das Políticas nacionais e locais para o AEE, com ênfase na organização, materialização e sistematização deste serviço. A avaliação inicial do público-alvo do AEE também foi destaque. Portanto, esse levantamento expressa relevância para a pesquisa.

Inicialmente destacamos o trabalho de Gonzalez (2013) intitulado, “Educação especial e processo de encaminhamento para a Sala de Recursos: relação de gênero e cor/raça”. A tese de Gonzalez (2013, p. 09) pretendeu

[...] averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para a sala de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte de gênero, cor/raça cortejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento.

O trabalho foi desenvolvido em duas fases: a primeira fase foi análise de dados, solicitada à Secretaria municipal de Educação sobre a matrícula e atendimento dos alunos nesse serviço; a segunda fase do estudo foi um estudo de caso, em uma escola municipal paulista, ou seja: na ocasião, foi analisado o prontuário dos alunos atendidos na sala de recurso, além de entrevista com a coordenadora e a professora de sala de recurso e também foi analisado prontuário dos alunos.

No tratamento dos dados, concluiu-se que não há predominância de alunos negros, sendo que a professora tende a embranquecer alguns alunos. Outro achado da pesquisa é quanto ao encaminhamento dos alunos para o atendimento na Sala de Recurso, ou seja, “o laudo médico ainda é o principal motivo de encaminhamento para esse serviço”

(GONZALEZ, 2013 p. 214), mas segundo o autor “não havia tanta cobrança em relação ao diagnóstico médico por considerar a necessidade educacional do aluno mais evidente” (GONZALEZ, 2013 p. 215).

Hoje, de acordo com Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, podemos entender que a exigência do laudo médico para a matrícula do estudante se configura como discriminação.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL/MEC, 2014)

Tannús-Valadão (2014), em sua tese intitulada, “Avaliação de um programa de formação de educadores com foco no Planejamento Educacional Individualizado” teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de educação especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado - PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino.

Os resultados da pesquisa indicaram que a qualidade do PEI é afetada pela falta de articulação e colaboração entre profissionais da Educação, Educação especial e da saúde. Em relação ao programa, esse tipo de formação requer mais tempo para que os participantes possam rever e melhorar sua prática.

A elaboração do PEI constitui-se em um momento de estudo e reflexão tanto para o professor de sala de recurso quanto para o professor de sala regular. Quando esse momento acontece, havendo a articulação desses dois profissionais, os ganhos em relação a aprendizagem do aluno são bem significativos.

A pesquisa Tannús-Valadão (2014), ainda destaca a importância do estudo de caso na elaboração do PEI, sendo que a coparticipação de outros profissionais como da saúde é importante. Também a pesquisa vem refletir sobre a aplicação e viabilidade do PEI e sua reavaliação constante com foco nos objetivos propostos para cada área. A autora ainda deixa como sugestão, a incorporação da metodologia do estudo de caso de forma colaborativa nos cursos de formação de professor para o AEE. Outro fator interessante nos resultados da pesquisa é que “antes do programa, percebe-se que, para sete dos nove alunos, não havia nenhum tipo de plano educacional individualizado. Ao final do programa, para todos os nove alunos, foi construído de forma coletiva e colaborativa, um PDI para cada um dele”

(TANNÚS-VALADÃO, 2014 p. 121)

Outra pesquisa, a tese de Hummel (2012), abordou a “Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva” e tem como objetivo, “[...] planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais” (HUMMEL, 2012, p. 07). Para atingir o objetivo desejado, o pesquisador adotou a pesquisa de intervenção e a pesquisa colaborativa, organizada em 5 estudos. Participaram ao todo da pesquisa 43 professores que atuam em SRMs. Os resultados ressaltados pelo estudo 4 e 5 sintetizam que o curso de formação foi significativo; no entanto, faz-se necessária a permanência da formação, principalmente no local de trabalho.

O domínio das novas tecnologias em sala de aula, tem sido um desafio não só aos professores da sala comum, como também, aos professores de SRM. O professor de sala de recurso, passa a ter maior visibilidade em relação as tecnologias assistivas, por necessitar ter domínio dos equipamentos e sua operacionalização, já que as salas são equipadas para essa finalidade, ser multifuncional.

Formar o professor para o domínio das tecnologias assistivas, deve ser uma ação nos planos de formação do professor do AEE dos municípios brasileiros. A pesquisa de Hummel (2012), em seus resultados contribui significativamente por ser uma pesquisa de intervenção e colaborativa.

O curso não se pautou apenas em aulas teóricas, as professoras realizaram projetos de intervenção com os alunos que atendiam nas SRMs, em seu local de trabalho. Este procedimento levou-as a realizar o estudo de caso e elaboração de um plano de atendimento educacional especializado, utilizando-se dos recursos de TA debatidos no curso. Os resultados dos trabalhos elaborados por elas foram apresentados para as demais professoras, proporcionando-se a troca de experiências. (HUMMEL, 2012p163).

Também a autora, realizou visitas as SRMs no sentido de verificar se os conhecimentos adquiridos no curso estavam sendo aplicados na pratica e concluir que é necessário “a continuidade da formação é imprescindível, pois a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho é um desafio aos professores”. (HUMMEL, 2012, p. 165).

Outro desafio é a manutenção desses equipamentos pela escola e pela secretaria de educação dos municípios. Ou seja, existe uma preocupação em equipar as salas de recursos, mas também deverá haver a preocupação de como fazer a manutenção dos recursos tecnológicos que chegam até ela.

Aguiar (2015) em sua tese intitulada, “Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar”, problematiza “[...] os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas” (AGUIAR, 2015, p. 11).

O referencial teórico adotado pela pesquisadora foi as contribuições teóricas de Vigotski e de outros teóricos da perspectiva histórico-cultural e, aporte teórico metodológico; apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Cabe destacar que a pesquisa buscou dados da ONEESP, por esta também abordar a avaliação em seus eixos de pesquisa, e por ter dados em nível nacional. “Como resultados, a pesquisa aponta a necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação.” (AGUIAR, 2015, p. 11).

Em interlocução com os dispositivos legais, destaca-se a Nota Técnica Nº 06 / 2011 / MEC / SEESP /DPEE, que trata da avaliação de estudante com deficiência intelectual que,

Ressalta-se que o estudante com deficiência intelectual tem direito ao atendimento educacional especializado o qual não se confunde com atividades de reforço escolar. Estas, quando parte do Projeto Político Pedagógico da escola, como qualquer outra atividade extracurricular, devem ser oferecidas a todos os estudantes que delas se beneficiem, sem prejuízo das atividades em sala de aula comum e do atendimento educacional especializado, caso o estudante seja público alvo da educação especial. (BRASIL/MEC, 2011 p.114)

Ou seja,

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL/MEC, 2011 p. 113)

A avaliação do estudante com deficiência intelectual, se faz em uma perspectiva macro, tendo como ponto de partida o projeto político pedagógico da escola. Portanto concordamos com a autora quando afirma que,

Sabemos que ações pedagógicas e ações avaliativas são lados de uma mesma moeda. Não se pode modificar ações avaliativas sem modificar as ações pedagógicas. É visível, portanto, a necessidade de revisão desse modelo pedagógico que está em vigor na escola. (AGUIAR, 2015 p. 252)

A autora, como referencial teórico para sua tese, buscou as contribuições de Vigotski e seus colaboradores. Portanto, observa-se que, seu referencial teórico tem contribuído muito na área da Educação especial. Esta afirmativa pode ser comprovada pelo número bem significativo de trabalhos que usam sua teórica como referencial epistemológico.

Sobre o bilinguismo e a educação de surdos, destaca-se a tese de Meireles (2014), com o tema em: Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. A pesquisa teve como lócus duas escolas públicas de Niterói, e, como objetivos, visou:

[...] caracterizar a estruturação política e a organização pedagógica da educação de alunos surdos no município de Niterói, considerando: O Programa de Bilinguismo, no âmbito das políticas públicas de educação, a língua de sinais/LIBRAS, a cultura surda e suas estratégias linguísticas e culturais nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói; as estratégias pedagógicas, adotadas no Atendimento Educacional Especializado, considerado como um suporte à educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva (MEIRELES, 2014, p. 10).

Como referencial teórico foi adotada a Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno. Já em relação à temática específica da surdez, Skliar foi a opção teórico-metodológica.

O trabalho de Meireles (2014), analisa o material do MEC para educação de surdo em seus três momentos didáticos que são: AEE em Libras - que consiste na aprendizagem de conteúdos ensinados em Libras; AEE para o ensino de Libras – que consiste em aulas de Libras para os alunos surdos e AEE para o ensino de Língua Portuguesa – que consiste em aulas sistematizadas para o aprendizado da língua portuguesa escrita. A autora teve reflexões sobre a inviabilidade da proposta defendida pelo material do MEC para educação de surdo e defende a educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua sendo esta o ponto de partida para a aquisição do conhecimento. Os resultados apontaram a divergência entre o município em estudo e a política do MEC no atendimento a alunos com surdez.

Outro trabalho encontrado no relatório da ONEESP é de Christiane Freitas Luna, discorrendo o tema de Sala de Recursos Multifuncionais: Implementação e operacionalização no município de Jequié-Ba. Esta tese teve início em 2011 pelo programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia e orientação de Theresinha Guimarães Miranda. Na busca no banco de Teses da CAPES não foi encontrado nenhum registro nem na plataforma Sucupira.

Almeida (2013, p.8), em seu trabalho, cujo título é “Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos

multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?”, teve como objetivo

[...] investigar as possibilidades, os desafios e limites postos a inclusão de alunos público alvo da educação especial, nas escolas públicas do município de Niterói/RJ por meio do atendimento educacional especializado/AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais/SRMs (ALMEIDA, 2013, p.8).

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Niterói/RJ. Foram sujeitos da pesquisa em cada escola:

[...] uma diretora, uma professora regente e uma professora atuante em sala de recursos multifuncionais. [Também foram sujeitos deste estudo], a coordenadora de educação especial do município de Niterói/RJ e treze professoras de SRMs que participaram do primeiro grupo focal do Observatório Estadual de Educação Especial/Rio de Janeiro: Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs em escolas municipais/OEERJ (ALMEIDA, 2013, p.8).

Os resultados da pesquisa, nos aspectos analisados, revelaram os avanços da Educação Inclusiva no município de Niterói/RJ. Mas, deve-se destacar a concepção que os sujeitos têm do estudante da educação especial, ou seja,

Nas narrativas de alguns sujeitos dos grupos focais há afirmações que fazem referência ao entendimento de que os alunos com necessidades educacionais especiais são de responsabilidade do professor de sala de recursos e de apoio e, considerando as experiências vividas nas escolas locus, afirmo que esse entendimento tem se manifestado no cotidiano escolar por parte de alguns profissionais (ALMEIDA, 2013, p. 103)

Esta concepção, sobre os estudantes com necessidades específicas, não diferem das concepções da maioria da comunidade escolar, em especial dos professores de sala comum. Ou seja, com a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes na classe comum, muitas das vezes, estes têm o acesso, mas não são incluídos, isto é, numa perspectiva da totalidade de inclusão. Para que a inclusão de fato ocorra é necessárias mudanças pontuais em estruturas que vão além da sala de aula. Mudanças que devem problematizar a escola em sua função social, como espaço de formação democrática para todos.

Mediante análise dos trabalhos publicados destacamos as contribuições da ONEESP ao direcionar o olhar dos pesquisadores para o AEE nas SRMs. Por meio da pesquisa da ONEESP um panorama nacional sobre os desafios das salas de recursos foi desenhado, e vem sendo discutido em vários eventos nacionais e internacionais sobre educação. Os trabalhos aqui selecionados e apresentados abordam diversas questões que inicialmente foram problematizadas com a pesquisa da ONEESP.

Sobre políticas para formação de professores, destaca-se o trabalho de Silva (2013), que problematiza “As políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão”. A pesquisa teve como objetivos: caracterizar as Políticas Públicas de Educação especial na perspectiva inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal de ensino de Petrópolis, RJ; avaliar a atuação da Escola São Judas Tadeu quanto à implementação da educação inclusiva, considerando a articulação entre as práticas docentes dos professores das classes regulares e dos professores que oferecem o Atendimento Educacional Especializado/AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs. Essa pesquisa foi fundamentada na “Teoria Crítica da Sociedade, especialmente representada pelo pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer”. Nas conclusões deste trabalho, damos destaque para as professoras participantes da pesquisa, ou seja:

Vale destacar que as professoras, participantes deste estudo, reconheceram e validaram a necessidade da escola inclusiva em respeito à diversidade humana. Nesse sentido, reafirma-se o caráter crítico-dialético e emancipatório da educação, que não somente deve se voltar ao reconhecimento da necessidade de transmissão e desenvolvimento de valores humanistas, como indicar, confrontar e romper as condições sociais que impedem esse movimento. (SILVA, 2013, p. 143).

Silva (2013), ressalta em seu trabalho, a análise da meta 4 do Plano Nacional de Educação, ainda naquele momento em fase de discussão. Em relação ao papel das instituições especializadas no atendimento ao estudante com necessidades específicas, a autora conclui que,

Não se pretende aqui apologia ingênua à educação inclusiva. Tampouco, podemos deixar de refletir sobre a função a ser exercida pelas escolas especiais e instituições especializadas, as quais apoiam e subsidiam ações inclusivas, uma vez que o ensino especial não é mais visto como substitutivo do ensino regular. Detentoras de vasta experiência, conhecimentos e competências acumulados, seus profissionais podem ser de grande importância na educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo conclamados a prestar o Atendimento Educacional Especializado – AEE – no contraturno da escolarização regular. (SILVA, 2013, p. 64)

Hoje, a situação destas instituições especializadas, quanto ao atendimento educacional especializado tem sido normatizado pelo o que é posto em documentos como a Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE que traz orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja,

Os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular. (BRASIL, 2013, p. 7)

No que se refere à formação continuada de professores que trabalham em SRM, podemos destacar o trabalho de Alves (2013, p. 06), dissertação de mestrado da Universidade do Estado do Pará. Teve como principal objetivo “Analisar a formação continuada de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais”. A pesquisa foi desenvolvida com grupos focais, em três escolas de referência em Educação Inclusiva da rede pública estadual em Belém/PA. Em suas conclusões, podemos pontuar que, embora o Estado tenha avançado na constituição de políticas de formação continuada para professores atuantes em SRM, estas por si só não são suficientes.

A autora analisa diversos cursos de formação na SEDUC do Pará aos professores que trabalham na educação especial. Os cursos são desenvolvidos de forma presencial e a distância aos professores que moram no interior do estado em parceria com os institutos superiores do estado. Mas ainda cabe destacar que,

Dessa maneira, é fundamental que ao serem planejadas ações de formação continuada dos professores da Educação Especial, que sejam consideradas as necessidades reais dos profissionais que desenvolvem atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais. (ALVES, 2013, p. 107)

A pesquisa sobre formação continuada é um outro grande desafio não só para a educação especial, mas para todos os níveis e modalidade de ensino. Não basta elaborar ações somente a um grupo de sujeitos, no caso professores de salas de recursos, mas, sim, pensar política de formação continuada que contemple a todos mediante as necessidades de formação. Iniciar a formação continuada para a diversidade é o grande desafio da escola e das secretarias de educação, para tanto, políticas de formação devem ser criadas e executadas nas escolas.

Quanto ao estudo do AEE, na modalidade de educação de jovens e adultos, destacamos a dissertação de mestrado da Universidade do Estado do Pará, intitulada “Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará” de Araújo (2013, p. 08) que, entre os objetivos específicos, buscou

[...] analisar como se processa a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado de jovens e adultos na escola; identificar as necessidades educacionais pedagógicas e de formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e na Sala de Recurso Multifuncional.

Entre as conclusões do estudo, podemos pontuar a forma contraditória como o processo de inclusão vem se desenvolvendo, entre o que é posto pelas leis, políticas educacionais e a concretização na prática. No que tange à educação de jovens e adultos, esta não é priorizada na escola pesquisada.

Cabe ainda fazer um recorte na pesquisa em relação ao AEE para o jovens e adultos, ou seja, a pesquisa conclui que este atendimento contempla um número bem pequeno de estudantes na modalidade da EJA, apesar da escola pesquisada ser considerada de referência. Já em relação à formação do professor para a inclusão, a autora conclui que, “um número significativo de professores nunca recebeu formação específica para atuar na EJA no contexto da Educação Inclusiva” (ARAUJO, 2013 p. 179).

Outra pesquisa que aborda a modalidade de educação de jovens e adultos é a de Morais (2013, p.7) que

[...] foi desenvolvida a partir da compreensão de que as exposições dos Museus de Ciência e Tecnologia podem contribuir para a aprendizagem dos alunos que integram o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa foi atrelada ao OEERJ, com o uso de dados fornecidos pelos professores de SRMs. No decorrer do trabalho, a autora destaca como a experiência da visita interativa ao museu, proporcionou a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual da SRM da EJA da referida escola pesquisada. Entretanto, cabe questionar que, os espaços públicos entre eles os museus, em sua maioria e por possuir uma complexidade, muitas das vezes ainda não estão acessíveis as pessoas com deficiência. Ou seja, a acessibilidade deve ser compreendida numa perspectiva do desenho universal em que todos possam ser contemplados, independente de suas limitações.

A educação de jovens e adultos de modo geral já tem seus desafios e em relação ao público da educação especial mais ainda. O que se configura muitas das vezes é que quanto à educação especial na EJA o aluno acaba não tendo o atendimento especializado que deveria ter e termina abandonando a escola sem conseguir a escolarização que lhe é de direito.

Cardoso (2013, p.9) é destaque ao pesquisar em sua dissertação, a “Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais” para tanto, teve como objetivo geral “[...] analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais” (CARDOSO, 2013, p.9). A pesquisa foi do tipo colaborativa, sendo destaque por ser também um momento de formação para os sujeitos da pesquisa, no caso desta, professores de sala de

recursos multifuncionais. Quanto aos resultados, a autora destacou falta de compreensão dos professores de SRM, quanto a sua ação pedagógica na mesma; os tipos de formação docente e as condições de implementação da SRM geram limitação no trabalho desses profissionais.

De modo geral, a autora discorre em sua pesquisa que há um descrédito na capacidade de aprendizagem do estudante e, portanto, na sua escolarização. Dessa forma, o planejamento individualizado termina por priorizar atividades de vida diária e lúdicas sem aprofundamento no estímulo das habilidades necessárias a aprendizagem do estudante.

Na modalidade de análise da política de Educação Especial para o AEE, por meio da pesquisa do ONEESP, Milanesi (2012, p. 7) parte das seguintes questões empíricas,

[...] como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços das SRMs estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos neste contexto? [Para tanto, problematiza] descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE.

A pesquisa de caráter qualitativo de cunho colaborativo revela em seus dados que

[...] os resultados permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais, da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. (MILANESI, 2012, p. 07).

Um dado que é destaque na pesquisa de Milanesi (2012), e que concordamos com a autora, é a falta de articulação entre o professor de SRM e o professor de sala comum. Segundo a autora, este fato se dá por estes profissionais ter outros empregos no contra turno, serem de escolas diferentes e quando são da mesma escola, e mesmo turno, não estabelecem a cultura e não veem a necessidade do planejamento individualizado e das adaptações curriculares serem construídas conjuntamente. E, quem perde com essas posturas? É somente o estudante que tem prejuízo na sua escolarização. É necessária também a compreensão dos professores que determinadas ações depende de ações mais amplas, diretamente relacionadas com a elaboração de políticas públicas e a sua materialização na prática.

A política nacional de Educação Especial foi também foco de uma pesquisa sobre a visão dos gestores de Educação Especial em uma dissertação de mestrado da Universidade do Vale do Itajaí – SC em 2013. A autora Fontana (2013), buscou analisar em seus objetivos específico só funcionamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas redes, notadamente nas Salas de Recursos Multifuncionais na visão dos gestores da Educação

Especial. Como referencial teórico da pesquisa foi utilizado a metodologia do “Ciclo de Política”²⁹ de Stephen Ball e Richard Bowe. Nos resultados da pesquisa, a autora destacou que os municípios pesquisados evidenciaram uma certa autonomia, na operacionalização das ações que norteiam a Educação Especial, mas possuem coerência com a Política nacional.

Outra pesquisa que foi desenvolvida também na abordagem teórica do “Ciclo de Políticas” é de Jordão (2013) com o tema de: política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncionais. O trabalho objetivou analisar o processo de interpretação e tradução da política pelos professores de sala de recursos multifuncionais SRMs, da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. Entre os resultados, podemos apontar a polarização entre a SRM e a Sala Comum no que se refere as ações voltadas para o processo de avaliação.

Avaliar as políticas de inclusão não pode ser feito de forma descontextualizada da política nacional. As políticas que direcionam o trabalho da educação especial devem ter como referência as concepções, ansiedades e desejos de todos. Mas, como em todos os espaços, o jogo de interesse predomina e, os documentos normativos acabam absorvendo as influências dos interesses dos diferentes grupos, sendo que, a maior influência é dos grupos dominantes e dos interesses da sociedade de classe.

Na mesma perspectiva de análise do método do “Ciclo de Políticas”, proposto por Ball e Bowe, foram utilizadas as “[...] ferramentas teórico-metodológicas da arqueogenealogia elaboradas pelo filósofo francês Michel Foucault” no trabalho de Nozu (2013, p.8). Esta pesquisa teve por objetivo “[...] descrever e analisar as práticas discursivas e não discursivas do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS” (NOZU, 2013, p. 8). No percurso metodológico foi utilizado o grupo focal com professores de salas de recursos multifuncionais da rede municipal e estadual. Os resultados “[...] evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de aproximação e de distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado nas salas recursos multifuncionais da rede estadual e da rede municipal”. (NOZU, 2013, p. 8).

Freitas (2013) investiga a “Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás”. Esta é uma pesquisa colaborativa, desenvolvida em uma dissertação de mestrado pela Universidade do estado de Goiás - campo Catalão. A pesquisa teve como objetivo central “[...] compreender como vem se constituindo

²⁹ Para saber mais sobre “Ciclos de Políticas” cf. Mainardes (2006).

a atuação dos profissionais de Educação Especial permitindo analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (FREITAS, 2013, p. 09). Na análise dos dados, a pesquisa não destacou a atuação do professor de apoio na sala de recurso multifuncional, só na sala regular. Outro fator interessante é a ênfase que a autora dá, no desaparecimento deste profissional pelo cuidador, com funções totalmente diferentes do professor de apoio. Segundo a autora,

Seguindo a lógica de redução de gastos, ao findar essa pesquisa novamente é implantada uma nova “diretriz”, que redefine as atribuições do professor de apoio à Inclusão a condição de profissional de apoio, condição que sugere uma extinção do PROFESSOR para que o trabalho seja assumido por um cuidador. Há que se discutir o papel desses dois agentes, com atribuições específicas, que corrobore para efetivação da inclusão, sendo que o ideal é manter o professor de apoio que atende especificamente a questão pedagógica, o ensino-aprendizagem e o cuidador para fazer o atendimento aos cuidados com a higiene e de outras necessidades dos alunos. (FREITAS, 2013, p.105-106).

Ressalta-se que, este profissional, o cuidador, ainda é visto numa perspectiva assistencialista com foco no atendimento clínico e não pedagógico. De acordo com o edital do concurso público para a SEMED de São Luís/Ma em que o cargo de cuidador escolar foi criado, este profissional tem as seguintes funções,

CARGO 25: TÉCNICO MUNICIPAL NÍVEL MÉDIO/NÍVEL VII-A – ESPECIALIDADE: CUIDADOR ESCOLAR CUIDADOR ESCOLAR: 1 Relações de afetividade da família e da escola. 2 Higiene da criança. 3 Cuidados essenciais. 4 A criança e seu espaço. 5 Prevenção de acidentes. 6 Cuidar e Educar. 7 Alimentação. 8 Higiene. 9 Prevenção. 10 Espaço na creche. 11 Rotina. 12 Alimentos: importância dos alimentos para saúde, contaminação (microorganismos, doenças e intoxicações), rotulagem de produtos nutrientes, medidas caseiras. (SEMED, 2016a p. 53)

Sabe-se, que mesmo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 garantir a presença do cuidador nas escolas, sua presença tem sido uma reivindicação de muitos gestores e professores. Sua chegada e permanência demandam custos às redes que, muitas das vezes buscam alternativas para baratear o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o trabalho de cuidador acaba sendo exercido pelo próprio professor de sala regular que nem o profissional de apoio dispõe em sua sala como é abordado no trabalho de Freitas (2013).

A pesquisa de Malheiros (2013) ensejou avaliar três eixos no programa de implantação das SRMs, em uma cidade do interior paulista. Os eixos avaliados são: formação, avaliação e serviços. A pesquisa do tipo colaborativa teve como sujeitos, professores das SRMs. Os resultados apontam que as diretrizes políticas desse município, foco da pesquisa, não contemplam as diretrizes gerais da Política nacional no processo de implantação das

SRMs.

Como destaque desta pesquisa em suas conclusões, temos a necessidade de formação continuada a todos que participam do processo de escolarização do deficiente na sala comum. Ou seja, do gestor ao porteiro e, este momento, pode ser pleiteado no processo de construção ou reconstrução do PPP.

Estudo na perspectiva de análise de políticas locais em comparação com as Políticas nacionais pode ser destacado o trabalho de Nascimento (2013). A autora, por meio da pesquisa-ação, fundamentada nas reflexões teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, e outros pensadores da área da Educação Especial, buscou

[...] problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. (NASCIMENTO, 2013, p. 06).

Em suas conclusões, destacou que a “[...] política local se encontra em processo de consolidação e muitas alternativas vêm sendo experimentadas tendo em vista processos mais inclusivos de escolarização.” (NASCIMENTO, 2013, p. 06).

A pesquisa de Nascimento (2013) traz importantes contribuições no que se refere, ao professor do AEE que é visto como profissional com bi docência por exercer sua função como professor na SRM e no trabalho colaborativo junto ao professor de sala comum. Mas também no processo de articulação entre em cena a cooperação de outros profissionais como o supervisor e o próprio gestor escolar.

Ainda fundamentado nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, destacamos a pesquisa de Zuqui (2013) que, a partir da pesquisa do ONEESP, com as narrativas das professoras participantes, estuda um caso específico – a síndrome de Asperger. O trabalho teve como objetivo geral

[...] compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus (ZUQUI, 2013, p. 08).

Entre os resultados destacados,

[...] ressalta-se que, embora muitas contradições se presentifiquem, o aluno apresentou avanços acadêmicos, os docentes da sala de aula comum e especializados, bem como os gestores assumiram o desafio de escolarização do aluno, apostando em sua educabilidade. (ZUQUI, 2013, p. 9).

Quanto ao aporte teórico escolhido pela autora, podemos destacar suas observações em:

[...] a exclusão é um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização em que uma cultura cria uma verdade, um modelo padrão. Mediante essa cultura é definido um limite entre o que é aceitável e o descartado, sendo este último lançado para além deste espaço definido. Um lugar onde as diferenças são depositadas, aonde os diversos grupos sociais, inclusive as pessoas com deficiência, são destinados. (SANTOS, 2006 apud ZUQUI, 2013, p. 68).

Raimundo (2013) não abordou diretamente o AEE em sua pesquisa, mas seu trabalho teve relevância nesse levantamento por tratar da participação do público-alvo da Educação Especial nas avaliações externas, tendo como referência a Prova São Paulo, criada pela Secretaria municipal de Educação de São Paulo. Suas conclusões, quanto à participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, em avaliações externas, têm gerado maior comprometimento dos profissionais com o ensino dos conteúdos curriculares. Outro dado importante de sua pesquisa é que o desempenho obtido por esses alunos não é responsável pelas médias insatisfatórias das unidades de ensino.

Ainda sobre as salas de recursos multifuncionais, colheu-se o trabalho de Rios (2014), que estudou blogs de professores que trabalham em SRMs, analisando, por meio da Teoria Semiótica do Texto, o que estes publicam, sobre os trabalhos realizados nessas salas, e quais as experiências frente a esses serviços. As conclusões é que as imagens construídas desses professores “[...] é de heróis e de agentes transformadores da realidade” (RIOS, 2014, p.65). Quanto à opção pelo uso da Teoria Semiótica do Texto, justifica-se por:

A semiótica é uma teoria gerativa, porque concebe o processo de produção de texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto num processo de enriquecimento semântico. Isso significa que vê o texto como um conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalinguística adequada. O percurso gerativo de sentido não tem um estatuto ontológico, ou seja, não se afirma que o falante, na produção do texto, passe de um patamar ao outro num processo de complexificação semântica. Constitui ele um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento em que o leitor precisa fazer abstrações a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo. (FIORIN apud RIOS, 2014, p. 65).

As produções em blogs tem sido uma prática motivada pela dinâmica dos cursos à distância, como estratégia de alimentação das produções na rede de internet. Mas deve-se pontuar que, a maioria das informações encontradas nos blogs, segundo a autora, são esvaziadas de referencial teórico e caminham para a sugestão de atividades nas SRM.

Quanto à educação de surdos e as SRMs, damos destaque para o trabalho de Sarmiento (2013, p.9) que, em seu objetivo geral, pretendeu

[...] desenvolver colaborativamente, com professoras da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais ações, visando à educação bilíngue, que auxiliassem no desenvolvimento da escolarização de um aluno surdo em uma escola regular municipal de Craíbas.

Em suas conclusões, quando houve destaque para a pesquisa colaborativa entre os três sujeitos envolvidos, ele considerou que

A articulação das ações das professoras de sala comum, da SRM e da pesquisadora, teve o intuito de apoiar o trabalho pedagógico da escola na busca de um ambiente educacional com práticas bilíngues que, valorizassem a Libras e por meio desta, possibilitasse aprendizado em outras áreas do saber, inclusive o da Língua Portuguesa. (SARMENTO, 2013, p.103).

Novamente, a escolarização do estudante surdo é questionada em especial na articulação entre os professores de sala comum e professor de sala de recurso. Aqui, cabe questionar a própria estrutura do atendimento sugerido pelo MEC nos três momentos didáticos para o atendimento do estudante surdo, ou seja, momentos que fortalecem mais o atendimento individual na sala de recurso e o esvaziamento da necessidade da sala comum para o estudante surdo.

A surdocegueira e o AEE foram pesquisados por Santos (2014), cujo tema é “[...] a consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira”. Esse trabalho tem relevância por se tratar de um tema bem específico na Educação Especial. O objetivo geral da pesquisa era: “[...] investigar a consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação continuada oferecida a professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública escolar do município de Arapiraca/Alagoas.” (SANTOS, 2014, p. 7). Os resultados concluem que

[...] apesar da complexidade existente em torno da temática do atendimento educacional especializado à pessoa com surdocegueira, a consultoria colaborativa pode ser considerada viável como estratégia de formação de professores sobre a temática do AEE e a surdocegueira (SANTOS, 2014, p. 7).

Este trabalho não é o único a concluir a viabilidade da pesquisa colaborativa como momento de formação continuada aos sujeitos, em especial o professor de AEE e sala comum.

Em relação ao deficiente visual e à baixa visão, destacamos a pesquisa de Soares

(2014, p.1), cujo objetivo foi “[...] descrever e analisar como estes estudantes têm percebido o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, enfatizando as práticas culturais que vivenciam no ambiente escolar”. O trabalho optou pelo estudo de caso em três escolas que possuem SRM. Os resultados da pesquisa foram os seguintes:

[...] distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais e a atuação efetivada nas SRM pesquisadas; a permanência das instituições especializadas na oferta de AEE para todos os alunos atendidos nas SRM; configurando duplicidade de atendimento; a permanência de barreiras que dificultam a participação e aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão, como a inacessibilidade a recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e materiais didáticos adaptados; ausência de planejamento e precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas. (SOARES, 2014, p. 1).

A educação de surdo e do deficiente visual demandam do professor conhecimentos bem específicos como o conhecimento de Libras, Braille, Soroban e orientação e mobilidade. A grande questão é que da forma como as salas de recursos são estruturadas, em que o professor deve receber e atender a alunos de deficiências diversas, este acaba não se aprofundando em uma área específica e tenha que garantir conhecimentos básicos e superficiais para atender a todos.

Em relação à deficiência intelectual em uma “[...] abordagem qualitativa à luz da Teoria Sócio-histórica, de Vygotski”, destacamos o estudo de Vieira (2012). Ele teve como objetivo geral “[...] avaliar e analisar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Macapá/AP, como apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (VIEIRA, 2012, p.8). O estudo foi realizado em 6 escolas, junto a 8 professores. Os resultados constataram oferta do AEE de modo substitutivo e precário, com falta de regularidade na implantação das Salas e os equipamentos da lista disponibilizados pelo Ministério da Educação, sem acessibilidade pedagógica para atender à Deficiência Intelectual. Outro fato importante da pesquisa é que foram compartilhadas as experiências de pesquisadores da ONEESP.

A falta de operacionalidade nas SRMs no que se refere aos recursos e materiais disponíveis, principalmente ao atendimento do deficiente visual, alerta as secretarias de educação de todas as unidades da federação, sobre a necessidade de um trabalho de revitalização das SRMs e implantação destes espaços nas escolas do país. Para tanto, medidas precisam ser tomadas que primem por uma logística de acompanhamento e manutenção por uma ou várias equipes técnicas e que acompanhem e fiscalizem também a utilização dos

recursos do programa escola acessível. Implantar e manter as SRMs são ações bem diferentes e que precisam ser acompanhadas para que o AEE, como serviço da educação especial, aconteça.

Os dados das pesquisas acima trazem elementos bem significativos ao trabalho, pois traduzem um panorama do AEE em diversos aspectos. Não podemos deixar de destacar que o AEE é um serviço da Educação especial e que os resultados das pesquisas não podem descontextualizar esta relação de dependência. Como já pontuamos, a Educação especial como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis e etapas e, portanto, estas demandas referem-se apenas uma ponta do *iceberg* que é a educação básica. No trabalho se percebeu a ausência de estudos em outras modalidades como a educação indígena, quilombola, educação do campo. Estas reflexões são apenas para aguçar nossa curiosidade quanto a tais inquietações.

3.3 A produção local sobre Atendimento Educacional Especializado: alguns apontamentos

O levantamento dos dados das pesquisas nacionais demonstra fragilidades, rupturas assim como avanços no AEE. Não obstante, procurando estabelecer análise comparativa entre os estudos, realizamos alguns levantamentos de trabalhos sobre o AEE tendo como foco o município de São Luís. Nesse sentido destacamos alguns trabalhos vinculados ao Grupo de Pesquisa Educação Especial (GPPE), Mestrado em Educação da UFMA, que tiveram como campo de pesquisa a própria Semed e as unidades de ensino. Abaixo apresentamos as dissertações de Mestrado defendidas no período de 2006 a 2016.

Quadro 8 -Dissertações defendidas no PPGE vinculadas ao Grupo de Pesquisa Educação Especial - GPPE

Ano de defesa	Autor	Título
2006	Thelma Helena Costa Chahini	Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais e especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA
2006	Zinole Helena Martins Leite	Inclusão escolar de aluno com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável
2007	Rita Maria Gonçalves de Oliveira	Inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de imperatriz
2008	Hilce Aguiar Melo	Acesso curricular para os (as) alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise

2008	Washington Luis Rocha Coelho	Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras
2011	Ramo Luís de Santana Alcantara	A ordem do discurso na educação especial
2011	Maria Nilza Oliveira Quixaba	Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?
2011	Maria José Rabelo Aroucha	Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís
2012	Dolores Cristina Sousa	O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos
2012	Edilena de Jesus Sousa Santos	Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira
2012	Paulo Roberto de Jesus Silva	Política de formação de professores e inclusão escolar
2012	Nilma Maria Cardoso Ferreira	Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão
2012	Roseliny de Moraes Martins Batista	O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-Ma
2012	Vivianne da Silva Braga Martins	O reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão
2013	Alessandra Belfort Barros	Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas
2013	Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos	A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva
2013	Gilvana Nascimento Rodrigues	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil
2013	Maisa Cunha Pinto	Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais
2013	Silvana Maria dos Anjos Pires Brito	A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio: em foco o projeto político pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense
2014	Floriza Gomide Sales Rosa	Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff
2015	Elayne Crystyna Pereira Borges Gomes	Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional
2015	Fernanda Costa Pinheiro	A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades
2016	Andréa de Jesus Lemos Sousa	A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA.

Fonte: Carvalho (2008) e banco de dissertação e teses da UFMA (grifos nossos)

Com base no quadro acima, podemos observar que até o momento foram defendidas 23 (vinte e três) dissertações com temas voltados para a área da Educação Especial. Destas, somente 02 (duas) abordaram o tema da Sala de Recurso, entretanto, direcionado ao município de São Luís, o trabalho de Melo (2008) intitulado: “ACESSO CURRICULAR PARA OS ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise”.

Ao realizarmos a mesma pesquisa em outros programas de Pós-Graduação da UFMA, encontramos 01 (um) trabalho no Mestrado Interdisciplinar de autoria de Wilma Cristina Bernardo Fahd (2015), intitulado: A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da Defectologia de Vygotski. Cabe destacar que este trabalho teve como local de pesquisa o município de Paço de Lumiar.

Buscando ainda produção local, destacamos o trabalho de Souza e Chahini (2015) que em uma pesquisa no município de São Jose de Ribamar sobre “A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil” teve por objetivo “investigar se as instituições municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar encontram-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência”. Os resultados deste estudo apontam,

[...] para a urgência da implantação e efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de salas de recursos multifuncionais, necessárias a permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como a eficiência e eficácia da Política de Inclusão nas instituições pesquisadas. (SOUZA; CHAHINI, 2015, p. 31).

Outro trabalho encontrado em nível local que abordou o atendimento educacional especializado foi um estudo feito nas escolas de São Luís, especificamente no núcleo centro, as quais possuem salas de recurso multifuncional com alunos matriculados com deficiência intelectual, das autoras Chahini e Barbosa (2015). Estas destacaram na metodologia do trabalho que os sujeitos da pesquisa foram nove professoras de salas de recurso multifuncional. Outro fato interessante, e que se aproxima dos objetivos deste trabalho, é que este tinha como um dos objetivos específicos, “[...] observar as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede municipal de São Luís/Ma”. (CHAHINI; BARBOSA, 2015, p.175). Nos resultados do referido trabalho destacamos que os resultados desta pesquisa apontam entre os desafios em relação à operacionalização do AEE na qualificação do professor em relação aos estudos de

Vygotsky e as contribuições sobre a Zona de Desenvolvimento. (CHAHINI; BARBOSA, 2015).

Ao pesquisar o repositório de banco de monografias da UFMA, observamos que estão disponíveis trabalhos a partir de 2010. Deste período encontramos 233 trabalhos (monografias), entretanto nenhum discorreu sobre o tema do AEE ou SRM. Por encontrar carência de produção sobre o tema, procuramos a biblioteca central da UFMA e lá foi informado que somente alguns cursos já haviam mandado o material para ser publicado no site do SIGAA. O curso de Pedagogia foi um dos que não mandou material (monografias); portanto, este fato justifica a ausência de trabalhos monográficos disponíveis no repositório da UFMA.

O mesmo procedimento de pesquisa foi realizado no site da UEMA, lá, encontramos alguns trabalhos catalogados que abordam AEE ou SRM mas também em quantidade bem pequena. No curso de Pedagogia somente um trabalho intitulado “O atendimento Educacional Especializado para alunos com transtorno do espectro autista na sala de recurso da UEB Primavera (MACIEL, 2013)” e no curso de especialização em Educação Especial dois trabalhos a nível de artigo científico: “A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva (PESSOA, 2008)” e “O atendimento educacional especializado ao aluno (a) com altas habilidades/ superdotação no contexto da educação inclusiva: trajetória histórica, dimensões e perspectivas (MUNIZ, 2008)”.

O trabalho de garimpagem de estudos sobre o AEE em nível nacional e local, discutido neste capítulo, contribuiu significativamente para esclarecer o problema de pesquisa, já que enfatiza a necessidade de estudos sobre o tema, em nível local, em virtude da carência de trabalhos produzidos.

O capítulo a seguir corresponde ao caminho metodológico da pesquisa, onde serão descritos o método, a abordagem metodológica e os instrumentos de pesquisa a ser usado para levantamento dos dados.

4 O CENÁRIO DA PESQUISA: caminho metodológico

Este item tem como objetivo demonstrar o percurso metodológico utilizado na construção do objeto de estudo com vista a alcançar o objetivo geral da pesquisa. Também nesta parte expõem-se os locais em que foi realizada a pesquisa, a descrição dos sujeitos, a forma de inclusão e exclusão e a forma como foram analisados os dados. Sabe-se que, na construção do conhecimento, a metodologia é uma etapa importante, possibilitando ao pesquisador investigar o seu objeto no campo empírico, e tendo como norte os procedimentos e métodos para melhor alcance do seu objeto.

4.1 Pesquisa, método e abordagem

A escolha do referencial teórico metodológico a ser percorrido na pesquisa está direcionada aos objetivos propostos, ou seja: este percurso metodológico está relacionado com a visão que o pesquisador tem do objeto de pesquisa.

Inicialmente, para a construção do texto científico, foi necessária uma utilização de diversos aportes teóricos, pois não podemos partir somente do conhecimento empírico sem articulá-lo com referenciais já existentes sobre o tema. Portanto, toda pesquisa precisa de fontes bibliográficas para a redação do texto científico; neste sentido, realizamos uma pesquisa exploratória que, segundo Prodanov (2013, p.51.52)

[...] quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto [...].

Cabe destacar que, durante os estudos exploratórios, foram selecionados quatro periódicos com boa qualificação pela CAPES, sendo dois específicos da área da educação especial (revista brasileira de educação especial e revista de educação especial) e teses e dissertação do portal da CAPES e da plataforma Sucupira, além de pesquisa de material no site do Observatório Nacional de Sala de Recurso Multifuncional. A produção selecionada, fichada e referenciada no texto deste trabalho, deu subsídio à construção do texto para a qualificação e também para o texto final da dissertação.

Pontua-se que ainda foi realizada uma pesquisa de campo em sete (07) escolas da rede municipal de São Luís-Ma. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 189) “[...] o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades,

instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Ao realizar-se a pesquisa de campo, inicialmente houve a necessidade de procurar a SEMED, especialmente a Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), onde foi realizado o seguinte levantamento: atualmente existem 126 salas de recursos distribuídas em 64 escolas. Esse número é decorrente de que algumas escolas possuem duas turmas sendo uma em cada turno. No que se refere à organização da SAEE para distribuição das salas, foram elas distribuídas por polos num total de sete (07). Ainda podemos registrar que existe uma concentração maior de salas de recursos no polo da Zona Rural (35.71%) em relação aos outros polos que se encontram geograficamente na Zona Urbana de São Luís/Ma.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo utilizando também elementos quantitativos, ou seja: no que se refere à análise dos dados. Para Kauark (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa,

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

4.2 Participantes

Para esta pesquisa foram selecionados como sujeitos, professores de Sala de Recurso Multifuncional e Gestores Gerais das respectivas escolas campo da pesquisa, sendo um (01) professor e um (01) gestor de cada escola. O critério para inclusão dos sujeitos a pesquisa foi que trabalhassem há pelo menos um (01) ano na SRM (como professor) e na escola (como gestor). O fato da escolha dos sujeitos foi fator determinante para “[...] maximizar a representatividade, ou seja, tornar a amostra a mais significativa possível” (KAUARK, 2010, p. 62). A escolha das escolas foi por indicação da Superintendente da Educação Especial – SAEE que deu algumas sugestões de escolas por cada polo que atendessem ao critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa. Houve um total de quinze sujeitos (15), sendo sete (07) professores, sete (07) gestores e a superintendente de Educação especial do município de São Luís/Ma.

Para melhor sistematização, análise, e para preservar a identidade dos participantes, os dados da pesquisa foram organizados da seguinte forma, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa por escola polo.

Polo	Escola	Gestor (a)	Sexo	Tempo na gestão pública	Formação	Professor (a)	Sexo	Turno	Tempo em SRM	Formação
Itaqui Bacanga	Escola A	Gestor A	M	Mais ou menos 10 anos	Não informado	Professora A	F	Vesp	4 anos	Pedagogia Com Especialização AEE
Turu Bequimão	Escola B	Gestor B	F	1 ano	Não informado	Professora B	F	Mat/Vesp	7 anos	Não informado
Centro	Escola C	Gestor C	F	Não informado	Não informado	Professora C	F	Mat	5 anos	Filosofia Especialização em Educação Especial
Zona Rural	Escola D	Gestor D	F	Não informado	Não informado	Professora D	F	Mat/Vesp	10 anos	Não informado
Coroadinho	Escola E	Gestor E	F	Mais ou menos 20 anos	Não informado	Professora E	F	Vesp	2 anos	Pedagogia Especialização em Educação Especial
Anil	Escola F	Gestor F	F	1 anos	Não informado	Professora F	F	Mat/Vesp	13 anos	Não informado
Cidade Operaria	Escola G	Gestor G	F	Não informado	Não informado	Professora G	F	Vesp	4 anos	Pedagogia Especialização em Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista semiestruturada (2016).

Analisando os dados do quadro acima, percebe-se que entre os gestores, dos 07 (sete) somente 01 (um) é do sexo masculino e entre os professores de Sala de Recurso, todos são do sexo feminino. Quanto à formação dos gestores nenhum falou sobre sua formação, somente sobre o tempo de gestão no serviço público, dos quais temos caso com mais de 20 (vinte) anos como gestores e outros com 01 (um) ano entre os que informaram. Em relação aos professores, 03 (três) trabalham quarenta horas, ou seja: os dois turnos; e 04 (quatro) dos entrevistados, somente um turno, sendo matutino ou vespertino. Quanto ao tempo de atuação na SRM varia de 13 (treze) a 02 (dois) anos. Em relação à formação dos professores, dos que informaram todos têm a graduação em Pedagogia, somente uma em Filosofia, sendo que alguns possuem especialização em Educação Especial.

4.3 Local

A pesquisa foi realizada em 07 (sete) escolas sendo uma de cada polo e na SEMED, especificamente na SAEE com a superintendente de Educação Especial do

município. Dentre cada escola foi selecionada uma professora podendo ser do turno matutino ou vespertino e o gestor geral da escola. Destaque-se que as escolas foram escolhidas mediante os critérios acima mencionados como forma de inclusão dos sujeitos da pesquisa.

4.4 Etapas

Inicialmente buscou-se na SAEE autorização da Secretaria de Educação do Município por meio de memorando para realizar a pesquisa em cada escola. Posteriormente, as professoras, os gestores e a superintendente de Educação especial do município foram contatados com o objetivo de serem informados sobre o objetivo da pesquisa e seus procedimentos. Posteriormente, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ANEXO A), foram convidadas a participar da pesquisa. O roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras da Sala de Recurso Multifuncional encontra-se no apêndice A o roteiro com os gestores escolares no Apêndice B, e o roteiro com a superintendente de Educação especial consta no Apêndice C.

4.5 Instrumentos de coleta e de análise dos dados

Optou-se como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (2010, p. 146), pode-se definir entrevista semiestruturada como:

Aquele que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Assim, foi utilizada a entrevista semiestruturada quando os entrevistados puderam expor suas experiências de forma espontânea sobre os assuntos abordados nas questões.

Durante a entrevista utilizou-se gravador digital sempre pedindo a autorização antecipadamente do participante para gravar a entrevista. Em seguida cada um lia e assinava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Posteriormente cada entrevista foi transcrita literalmente para a análise dos dados.

Durante o período da realização das entrevistas houve alguns entraves que lhes dificultaram a realização, contribuindo para a demora no levantamento dos dados, ou seja:

ocorreu uma greve dos professores da rede municipal de São Luís, quando alguns professores das salas de recursos não se encontravam no exercício da função e por alguns gestores encontrarem-se de férias. Entretanto, passado esse período, foi possível realizar a entrevista com todos os sujeitos selecionados.

Após a transcrição das entrevistas, procurou-se identificar categorias que se destacavam nas falas dos participantes, buscando analisá-las a partir de estudos e pesquisas no sentido de atingir aos objetivos deste trabalho.

5 A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA

É com a intenção de informar como os gestores, professores de sala de Recurso Multifuncional e da Superintendente de Educação Especial do Município de São Luís/Ma compreendem a estrutura e funcionamento do AEE, na rede municipal de São Luís, que se inicia este capítulo, desvelando, por meio da análise dos dados, o que esses sujeitos, informam sobre as diversas categorias abordadas nas entrevistas.

Com base no discurso dos gestores, professores e gestora da SAEE, buscou-se organizar o texto por categoria temática. Para tanto houve uma preocupação em compreender a fala dos participantes, o contexto em que o discurso foi produzido e suas percepções sobre cada questão.

5.1 Entrevista semiestruturada com os gestores das escolas, superintendente da SAEE e com as professoras de SRM

Inicialmente pontua-se que a entrevista semiestruturada foi realizada com sete (07) gestores, sendo cada um (a) de uma escola que possui Sala de Recurso Multifuncional na rede municipal de São Luís/Ma em cada polo. Tentando organizar melhor os dados, categorias foram criadas a partir das questões, a saber, *experiência no serviço público; política; relação gestão/inclusão e os desafios para a inclusão; PPP; articulação de professor da sala comum com a de sala recurso; acessibilidade; dificuldade na oferta do AEE; apoio aos professores de SRM; formação continuada; organização pedagógica da SRM; qualidade do serviço de AEE; Operacionalidade da SRM; acréscimos.*

Ressalte-se que a entrevista semiestruturada foi realizada na própria instituição, tanto com as gestoras quanto com as professoras de Sala de Recurso. Já a entrevista com a gestora da Educação Especial do município foi realizada em sua residência por esta encontrar-se de férias no período.

Para melhor organização e análise dos dados da pesquisa, como afirmamos, foram levantadas algumas categorias que, mesmo sendo direcionadas a sujeitos diferentes (gestor, professor de SRM e a Superintendente de Educação Especial), foram analisadas separadamente.

Nesse sentido, buscaram-se interpretar suas falas, quais objetivos enfocados. Foram criadas *subcategorias*, organizadas em tabelas, onde também foram expostas a

frequência e a porcentagem.

5.1.1 A experiência no serviço público para os gestores e a superintendente da educação especial

Como a questão aborda uma mesma categoria para todos os sujeitos (gestores, professores de SRM e a superintendente da SAEE), decidiu-se analisar separadamente por se tratar de experiências diferentes.

Nesse sentido, a primeira categoria levantada foi **a experiência no serviço público**. Em relação à primeira questão dos gestores, temos: **Fale sobre sua experiência como diretor/a de uma escola pública**. Esta questão teve por objetivo conhecer o tempo e a experiência dos gestores na administração de uma escola pública. Com base nas respostas dos setes (7) gestores destacamos:

Tabela 1 - A experiência na percepção dos gestores.

Participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%
B, D, F	Gestão democrática	3	42
D	Recursos financeiros	1	14
B, D, E, F, G	Desafios	5	71
A, B, E, F	Tempo	3	42

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Observa-se que a subcategoria que mais se destacou na análise dos dados dos gestores, quanto à categoria experiência no serviço público, foi a questão dos **desafios** que estes encontram na gestão da escola. Então, 71% dos gestores (B, D, E, F, G) pontuaram este fator.

Tem dia que o fardo é muito pesado, são muitas coisas que a gente tem de estar atrelando no dia a dia, para estar resolvendo dentro da escola. Então quando se fala da minha experiência como gestora dentro de uma escola pública, todos os dias eu tenho uma novidade, todos os dias eu tenho uma dificuldade. (GESTORA B)

Observa-se que na fala acima, há um destaque para as dificuldades existentes no dia a dia de um trabalho de gestão. Sabe-se que as dificuldades estão presentes em todas as esferas do serviço público em todas as instâncias: federal, estadual e municipal. Vivemos em uma sociedade cheia de contradições, e que, todas as mudanças ocorridas na sociedade influenciam direta e/ou indiretamente a escola. Portanto, se temos tempos obscuros, cheios de

demandas e que requer dos gestores postura crítica e poder de decisão, não seria diferente na escola. Mas cabe lembrar que, esta escola a qual nos referimos está ligada diretamente aos direcionamentos das políticas públicas em geral, não só na área educacional, como também nas áreas econômica, social entre outras. Sendo assim, as dificuldades que permeiam a escola, muitas vezes é reflexo de todo um contexto histórico que vem sendo construído e que acaba diretamente atingindo a escola. Portanto cabe ao gestor, como representante maior na escola, competência e discernimento para poder lidar com as dificuldades que sempre vão existir, e que a sua atitude pode mudar a realidade de muitas vidas, como os estudantes.

Na realidade, a experiência é desafiadora, vamos dizer assim, não é muito fácil ser diretora de uma escola pública com todas as dificuldades que a gente enfrenta. A gente sabe também é que as dificuldades fazem com que a motivação também aconteça, pois da mesma forma que é desafiador, é estimulante. (GESTORA D).

Esta gestora destaca em sua fala, além das dificuldades, o desafio que é ser gestor de uma escola pública. O desafio é visível não só ao gestor, mas a todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escola. Entre estes desafios, destaca-se o processo de inclusão e a diversidade na escola. A escola historicamente tem sido organizada para uma educação homogeneizadora e, mudar essa realidade, ou seja, pensar o estudante como sujeito único, singular perpassa em redimensionar uma prática para a construção da heteronomia. Nesse sentido concordamos com Silva, ao afirmar que,

A escola pública somente será inclusiva, quando organizada de modo a favorecer acesso e permanência à totalidade dos alunos. Nesse sentido, os desafios de mudanças devem ser assumidos pelo coletivo de profissionais da escola, desde o aspecto físico estrutural àquele assentado na perspectiva do instituinte do espaço. (SILVA, 2013 p. 147)

A gestora abaixo já destaca a importância do trabalho em equipe realizado na escola, ou seja, sabe-se que o gestor sozinho não pode fazer milagre, mas tudo depende de sua articulação com outros sujeitos como coordenação, professores e pessoal administrativo. A fala da gestora afirma que é necessário um trabalho em que tenha a participação de todos os sujeitos direcionando uma gestão democrática.

É uma experiência muito desafiante, todo dia é uma grande demanda, mas com o apoio de uma equipe que já existia na escola só estou dando continuidade, está dando certo. (GESTORA F).

Já outra subcategoria que mereceu destaque também ainda nessa mesma questão é a **gestão democrática**, 42% dos gestores (B, D, F). Para tanto, selecionamos a seguinte fala bem representativa desse fato.

Eu aprendo com meu alunos e professores dentro da escola, tenho uma equipe maravilhosa que a gente soma junto porque o sucesso da escola não é o sucesso do gestor é o sucesso da equipe então, quando a escola está fazendo sucesso é de todos, então quanto a minha experiência cada dia é um caminho novo. (GESTORA B).

Sabe-se que a LDBEN 9394/96 fala sobre a gestão no Inciso VIII, do art. 3º, ao afirmar que deve haver “gestão democrática do ensino público [...]”, em seu artigo 56 parágrafo único sobre o ensino superior “[...] as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática [...]” (BRASIL, 1996) e seu artigo 14 ao afirmar que

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Ou seja, destaca-se a importância do acompanhamento do PPP na escola e da qualidade da educação, para tanto esta tarefa é uma função de todos e não só do gestor da escola.

A LDBEN 9394/1996 garante a gestão democrática no corpo de seu texto, mas esta só poderá acontecer se houver parceria entre toda a comunidade escolar. Portanto, observa-se que a gestora (B) e os outros gestores mostraram uma preocupação em respeitar a opinião do próximo e no caso é a equipe escola, exercendo dessa forma a gestão democrática nas escolas pesquisadas.

Outro fator que deve ser pontuado no exercício da gestão democrática é a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, momento em que todos devem participar na construção deste documento que deve ter a identidade da escola. É uma oportunidade de discussão e partilha das dificuldades da escola por parte do para que todos possam opinar nas decisões que influenciarão diretamente a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqui tanto os com deficiência quanto os sem deficiência.

Nesse sentido corroboramos com Sá (2011), em seus estudos sobre gestão democrática, ao afirmar que,

De tal modo, recentemente, a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas, tem sido cada vez mais assumida como uma condição imprescindível ao processo de desenvolvimento e melhoria da qualidade das escolas públicas. Ao analisar as finalidades da gestão escolar, verifica-se que uma delas resulta em administrar em diferentes níveis a elaboração e o acompanhamento do projeto político pedagógico e da qualidade da educação que se almeja, bem como a cidadania que se pretende alcançar. (SÁ, 2011, p 46-47)

Quanto a subcategoria *tempo de gestão* varia de um ano a vinte anos, ou seja: temos gestores com pouca experiência e também gestores com bastante experiência, inclusive vindo de cargos de chefia do Estado.

Olha, eu como gestora de uma escola pública, para mim foi uma satisfação trabalhar esse tempo que passei quase 20 anos na direção, e foi assim um desafio. (GESTORA E)

Deve-se destacar que a questão do tempo no serviço público não é um fator decisivo na qualidade de atuação do servidor público, pois, assim como, um profissional pode passar bastante tempo e ser um bom gestor, o contrário pode acontecer de ser um mau gestor. A qualidade de um gestor público não se mede pelo tempo de serviço, e sim por sua atitude diante dos desafios hora existentes. É imprescindível que o gestor tenha em mente a necessidade de sempre procurar se qualificar para poder acompanhar as mudanças presentes na sociedade que refletem diretamente na escola. A diversidade presente na escola é um dos fatores recorrentes no contexto escolar atual, e para tanto, o gestor precisar ter conhecimentos teóricos para direcionar o trabalho junto ao corpo docente e administrativo da escola.

A minha experiência, é que eu venho de outra esfera estadual, a qual exerci cargos como chefe de gabinete de secretário de estado, não trabalhei digamos assim em escola, inclusive como é hoje...(GESTORA G).

A gestora G, em sua fala destaca o fato de não ter trabalhado em escola inclusiva, apesar de já ter exercido cargos de confiança junto ao governo do Estado. Portanto, esta fala nos levar a refletir, sobre o fato de nem sempre a experiência, ser suficiente para agregar conhecimentos necessários a determinadas situações.

Quanto à gestora de Educação especial do município, no que se refere ao quesito *experiência*, podemos destacar em sua fala que: “[...] em 2013 tive um convite para participar da gestão do governo Edivaldo Holanda Júnior e aceitei este convite, estamos lá com o desafio, desenvolvendo esse trabalho [...]”, ou seja, fica claro em sua fala que sua experiência é de pouco tempo na Superintendência.

Cabe destacar também que a prefeitura de São Luís, no que se refere a área da educação especial, já tem todo um trabalho anterior a essa gestão, e que não pode ser desconsiderado em seu contexto histórico, para o trabalho que vem sendo desenvolvido por essa superintendência atual.

No que se refere aos recursos financeiros, outra subcategoria destacada, ressaltamos a fala da Gestora D, ao afirmar que

*A gente é estimulado a buscar dias melhores, vamos dizendo assim, porque a gente sabe que muito do que acontece na escola pública é por conta de boa vontade mesmo das pessoas que trabalham na escola pública, **porque às vezes a gente não tem apoio, os recursos são poucos.**(GESTORA D)(grifos nossos)*

Ou seja, fica claro que muitas vezes o trabalho pedagógico não é realizado devido a ausência de recursos.

5.1.2 A experiência para os professores de SRM

A primeira pergunta para os professores de sala de recurso multifuncional, também está relacionada com a categoria experiência. Sendo assim, a pergunta foi: **Fale sobre sua experiência atuando na SRM do AEE no apoio a inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial.** O objetivo era conhecer a experiência dos professores na sala de recurso no apoio à inclusão.

Tabela 2 - A experiência na percepção dos professores de SRM.

Participantes (professores de SRM)	subcategoria	Frequência	%
C, A, E, G	Auto Formação	4	57
B	Planejamento	1	14
C, D, A, D, G, F	Experiência e Tempo de serviço em SRM	6	85
F	Formação para o professor da sala de ensino comum	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

E, em relação à experiência, cada aluno é um novo aprendizado é uma nova pesquisa é um outro planejamento, por mais que você pense que tem experiência cada aluno te dá uma nova resposta, assim como cada aluno, temos que buscar novas metodologias, novos recursos, novas estratégias. (PROFESSORA B).

No que se refere à categoria experiência, uma subcategoria é destacada pela professora B acima, **o planejamento**, ou seja, destaca a importância de sempre buscar conhecer cada estudante e isso, independe da experiência que se tenha na docência. Ou seja, por mais experiência que o professor tenha, um novo estudante é sempre um desafio, e precisa ser estudado. Um destaque dado pela professora B em sua fala, é a necessidade de planejar sempre. No que se refere à SRM, este planejamento é individualizado como podemos ver no que é posto na Resolução nº 04/2009 em seu art. 9º:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das

famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Nesse sentido, concordamos com Benincasa (2011, p.107), quando afirma que,

Dessa forma, não haveria espaço para a escola “escolher” o modelo de aluno que deseja atender, pois a legislação atual prevê que o projeto pedagógico da escola deve prever sua abertura; deve, portanto, haver ações na sala multifuncional planejamento e interlocução entre o professor especializado e o professor de sala etc.

Em relação à subcategoria *autoformação*, percebe-se que a maioria dos professores entrevistados tem uma preocupação em investir em sua formação para atuar na SRM, isto é, esta formação vai além da realizada pela SEMED, correspondendo a especializações, como podemos perceber com base na seguinte fala.

Em sala de recurso, eu já estou desde 2012. Minha formação para isso é Pedagogia com especialização em Educação Especial e fiz também uma especialização em AEE em parceria com a Universidade do Ceará pela SEMED aqui de São Luís. (PROFESSORA A).

Sobre o curso a qual a professora A se refere, foi realizado em 2010 pela SEMED na modalidade a distância e,

(...) para sua realização, professores-pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da UNICAMP, propuseram um curso de aperfeiçoamento, como formação continuada, para os professores da rede pública do ensino fundamental e médio dos municípios-polos do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do MEC com as Secretarias Municipais de Educação (BASTISTA et al, 2007, p 16).

Este curso tinha por objetivo:

- Oferecer fundamentos básicos para professores-alunos em AEE dos municípios pólos do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SEESP/MEC.
- Transformar o atendimento da educação especial oferecido em escolas comuns e especiais aos alunos com deficiência, visando a complementação da formação desses alunos e não mais a substituição do ensino regular.
- Garantir a continuidade das ações do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SEESP/MEC, dentro dos objetivos a que se propõe (BATISTA et al, 2007, p 16)

A educação a distância tem sido uma metodologia adotada pelo MEC em parceria com as prefeituras do país na busca de formar o maior número de professores, sobre demandas atuais como a inclusão. Entretanto, cabe questionar que mesmo que esses cursos tentem se aproximar o máximo possível da realidade do professor, ainda existe certo esvaziamento teórico, devido ao tempo a ser cumprido. Portanto, ainda outra questão, de acordo com os estudos de Garcia (2013, p 115) sobre esses cursos a distância promovidos

pelo MEC, “há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos.”

Ainda em relação à subcategoria *formação do professor de sala de ensino comum*, uma fala despertou observação, pelo fato da entrevistada chamar a atenção para a necessidade de formação desses professores.

Criamos materiais, usamos os materiais da escola que tinha disponível, damos suporte para os professores algumas pelo menos no turno matutino que vinha pedir ajuda, por exemplo: tu tem uma atividade que eu possa usar com meu aluno? tu tens um jogo? Só que pra mim não vejo como ideal porque falta muito, porque a política é linda, mas o governo investe pouco, em qualificação profissional, não falo nem por professor de sala de recurso, agora pro professor de sala de regular, onde existe a maior dificuldade, falta formação. (PROFESSORA F).

Cabe destacar que a formação vai além do acúmulo de cursos ou certificados, a saber, é necessário um processo de reflexão sobre a prática desenvolvida na escola; portanto, a formação continuada do professor de sala de ensino comum e de recurso é necessária, tendo como protagonista a SEMED, mas a escola, que prima pela autonomia e a gestão democrática, também busca criar espaços coletivos de reflexão e formação a partir das demandas da escola em seu fazer pedagógico. Nesse sentido concordamos com Nóvoa (1995 apud JESUS, 2012 p. 18)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Outro fator que deve ser destacado é em relação à subcategoria *experiência e tempo de serviço em SRM* pelos participantes (professores) da pesquisa. Ou seja, varia de um tempo menor (dois anos) a um tempo maior (treze anos), como podemos confirmar com fulcro nas falas abaixo.

Eu estou na sala de recurso há 10 anos com 40 horas, antes era só 20. (PROFESSORA D)

Eu trabalho nessa escola desde quando ela era a classe especial, já a uns 13 anos. (PROFESSORA F).

Sabe-se que a experiência docente é importante para o bom desenvolvimento do trabalho na sala de recurso. De certo modo, a rede municipal conta com um quadro de bons

professores, mesmo com a grande falta de profissionais em alguns setores, inclusive nas salas de aulas, como podemos depreender da fala da superintendente da SAEE, “[...] *mas com a falta de professor fez com que algumas salas fechassem...*”. Podemos destacar que os que estão na ativa, exercendo suas funções, vêm desempenhando bem suas funções, mesmo diante de um quadro pouco otimista de desafios que permeiam suas práticas.

Cabe ainda destacar a relação que existe entre o tempo de serviço do professor na SRM e a sua formação continuada em serviço, ou seja, deve haver um investimento constante da SEMED na formação desse profissional no que tange as demandas do serviço desempenhado por ele na SRM. A SEMED vem realizando esse trabalho junto aos professores de SRM por meio de cursos e formação específica, que acontecem em média duas vezes ao mês.

5.1.3 A política na concepção dos gestores, professores de SRM

Em relação à segunda questão, elegemos a categoria *política*. Ou seja: ao se perguntar aos gestores e professores de SRM: **que demandas a política de 2008 trouxe para a educação especial?** Tínhamos como objetivo compreender a percepção em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e suas demandas no contexto educacional.

Tabela 3 - A política na visão dos gestores e professores de SRM

Participantes (gestores)	subcategoria	Frequência	%	Participantes (professores de SRM)	subcategoria	Frequência	%
A	Acompanhamento da família	1	14	B	Planejamento	1	14
B, C, D, F	Inclusão	4	57	E	Inclusão	1	14
D	Cuidadores	1	14	B, A	Cuidador	1	14
F	Formação para inclusão	1	14	F	Formação	1	14
-----	-----	-----	-----	A, G	Estrutura e recursos pedagógicos	2	28
-----	-----	-----	---	F	Acompanhamento da equipe técnica da Semed	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016)

Observa-se com fundamento na tabela que a subcategoria que mais se destacou para os gestores foi a da *inclusão*, ou seja: os participantes reconhecem que a política de 2008 trouxe avanços significativos quanto a essa questão. Podemos compreendê-la melhor na fala

da Gestora B, ao afirmar que “*Antes de 2008, as crianças eram inseridas na classe especial e hoje nós trabalhamos na sala de inclusão na sala regular*”. (GESTORA B). Ou seja: ficou claro que a questão do acesso à sala de ensino comum para o estudante público-alvo da Educação Especial é garantida com a política. No entanto, o estudo de Aguiar (2015, p 35), traz uma importante reflexão que pode corroborar como este trabalho, ao afirmar que,

(...) A inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno. As formas como as escolas se organizam para atender às crianças em situação de inclusão são determinantes para a garantia de seus direitos. Percebemos, nesse contexto, a necessidade de lançarmos nossa atenção às questões escolares que viabilizarão o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. O currículo escolar e as práticas educativas constituem-se temas fundamentais para pensarmos esses avanços. (...)

Ainda nas análises dos gestores, houve preocupação com a interpretação desse documento e com questões de **acompanhamento por parte da família** a essas crianças e também de outros profissionais como **os cuidadores**, garantidos na própria política, como podemos perceber na fala dos Gestores A e D.

Posso citar algumas: a questão do acompanhamento do aluno pela família, pois a família acredita que a sala de recurso é aquela sala que vai resolver o problema do aluno, muito tem ajudado, e a gente nota, e observa avanços significativos, mas é necessário que haja uma política mais junto com a família e outras entidades que fazem parte do aprendizado dos alunos. (GESTOR A).

O acompanhamento por parte da família é de fundamental importância não só na sala de recurso, mas também na sala de ensino comum tanto de estudantes com deficiência, quanto dos que não apresentam deficiência. Hoje, mediante as demandas da vida moderna muitos pais deixam de fazer esse acompanhamento e justificam a sua ausência na escola pelo fator tempo, contudo, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a situação é bem mais complexa. Inicialmente esses pais passam pelo período de frustração ao descobrirem que seu filho tem deficiência e, posteriormente, ao iniciarem o processo de escolarização demonstram certa resistência ao falar sobre o assunto na escola ou veem a escola como tábua de salvação delegando toda a responsabilidade a ela. No caso dos estudantes incluídos na sala de ensino comum e que frequentam a sala de recurso, deve haver, sim, uma política de acompanhamento desses pais por parte da escola e da própria Secretaria de educação.

A SRM é um espaço que complementa ou suplementa a formação dos estudantes incluídos na sala de ensino comum, mas, para que de fato isso aconteça, cumpre compreender-se os objetivos desse espaço pedagógico. Caso contrário, poderá ocorrer o que

afirmou o gestor A, dos pais terem a SRM como o espaço para resolver o problema, ou seja: muitos, entretanto, deixam de levar as crianças para a sala de ensino comum e querem deixar só na sala de recurso para ter o atendimento. De acordo com Braun e Vianna, (2011, p. 28-29, grifos nossos)

As salas de recursos multifuncionais podem ser uma ideia interessante para a efetivação do AEE, mas precisam incorporar a cultura escolar, fazer parte dos projetos políticos pedagógicos e contar com mão-de-obra especializada. E, para isto, **devem ser pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula**, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam.

Podemos destacar também a interpretação equivocada da Política de Inclusão por parte dos atores da escola, como podemos observar com fulcro na fala da gestora D, abaixo:

Olha, eu vejo assim a educação especial com muito cuidado, porque desde quando foi criada a política de inclusão, e na realidade foi uma política que foi mal interpretada, porque quando se colocou a questão da inclusão na escola pública, se confundiu as coisas, se achou que simplesmente ia pegar todas as crianças que necessitavam de cuidados especiais e colocar dentro de uma escola na sala regular, e a Lei na realidade, não dizia isso(...)(...) Até então os alunos são colocados em uma sala regular, mas não tem esses monitores, cuidadores ou não tem esse acompanhamento(...). (GESTORA D).

Com base na fala da gestora e ao analisar-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de 2008, pudemos perceber que a questão do cuidador já é garantida por aquela, cabendo aos sistemas de ensino organizar-se para atender ao proposto

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como **de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar**. (BRASIL, 2008a, p. 11, grifos nossos)

Percebe-se que a questão do cuidador é uma queixa coletiva dos gestores e dos professores, e para tanto, a grande questão que se faz é: será que o seletivo ou a realização do concurso será o suficiente para resolver a questão do acompanhamento nas escolas? Mediante o edital do concurso público, que foi publicado no Diário Oficial do município, no dia 28 de setembro de 2016, nº 178, edital nº 01, há 150 vagas, sendo 23 reservadas a candidatos com deficiência para o cargo de Técnico Municipal de Nível Médio: especialidade cuidador escolar. Mediante a demanda de estudantes com deficiência severa nas escolas, será que esse número é suficiente para resolver ou amenizar a carência nas escolas? Outra reflexão que deve ser feita é: como será a articulação entre esse profissional e o professor de sala de

recurso e o professor da sala de ensino comum? Portanto, é um profissional que, apesar da política de 2008 já garantir-lhe as ações, somente agora pelas pressões sociais é que ele passou a existir nas escolas. Mas sua atuação ainda demanda estudos e observações de como o cenário educacional irá recebê-lo. Ainda de acordo com o PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, na meta 04, estratégia 13, garante-se este profissional de apoio ou auxiliar para o atendimento ao público alvo da Educação especial.

4.13 apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, p.10)

Milanesi (2012, p. 97) em pesquisa que teve como objetivo, “descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo,” chegou a seguinte conclusão em relação ao papel dos cuidadores no atendimento aos estudantes público alvo da educação especial,

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

Outra reflexão a ser feita em relação aos cuidadores é que estes devem ter uma formação adequada e acompanhamento constante pela equipe da escola para que o seu trabalho esteja articulado com a escolarização do estudante tanto no ensino comum como na SRM.

Uma das subcategorias levantadas pelos gestores é em relação à **formação para inclusão**, mas cabe destacar que a SEMED, nesse período de implantação da Política de 2008, delimitou alguns cursos de formação para os professores da rede, não só aos docentes como aos próprios gestores, como podemos perceber pela fala da gestora F.

E aí houve uma política de formação na rede municipal de ensino, onde quem procurou fazer os cursos se atualizou e aí foi encarando de uma forma mais natural a inclusão, porque não adianta só colocar o aluno na sala regular e dizer que está incluindo, pois tem de ser reservado um tempo necessário para ver melhor as suas dificuldades. (GESTORA F).

Ainda o PNE (lei 13.005/2014) na meta 4, estratégia 3, “[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar *a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas*, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. (BRASIL, 2014, p. 9). Ou seja: a política de formação continuada do professor é meta no PNE/2014 não só ao docente das zonas urbanas como também de outras modalidades.

Na fala da professora E abaixo há destaque para a **subcategoria inclusão**, ao abordar a obrigatoriedade da matrícula na escola do ensino comum.

Como a política alavancou a aceitação das crianças nas escolas, a aceitação delas passou a ser obrigatória. (PROFESSORA E)

A professora “E” destaca a inclusão ao se referir a obrigatoriedade na escola, neste sentido, destacamos o que é posto pela Convenção de Guatemala de 2001, Decreto nº 3956/2001, em seu artigo II, ao destacar que “esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras³⁰ de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001c, 3). Portanto, a escola é um destes espaços em que a pessoa com deficiência tem direito de participar. Nesse sentido, a inclusão de certo modo se inicia a partir das pressões sociais, e também, por meio da garantia de direitos ao acesso aos vários espaços sociais inclusive a escola.

A dificuldade que eu vivencio aqui na escola é que a gente tem seis alunos autistas sem nenhum cuidador, como é que a professora do regular vai dar conta, dos alunos dela e mais dos alunos autistas sem o apoio? A inclusão, a política, ela dá certo, falta os nossos governantes terem política pública, tirar do papel e vivenciar na lei. (PROFESSORA B).

A fala da professora B vem pontuar a necessidade de determinados profissionais na escola para auxiliar no acompanhamento do estudante com deficiência, como no caso do profissional de apoio, destacando assim a **subcategoria cuidador**. Este profissional já é garantido desde a Política de 2008 como já comentado anteriormente.

Em relação às subcategorias *formação, planejamento e acompanhamento da equipe técnica da SEMED*, as falas das professoras deixaram clara a necessidade de maior organização da SEMED nesse aspecto.

Mas eu acho que, falta mais orientação, falta mais presença da equipe técnica, falta mais formação, orientação de como organizaras atividades, porque a gente que é de casa, às vezes eles não dão tanta importância, eles gostam é quando vem gente de fora. (PROFESSORA F).

³⁰ Terminologia utilizada na época

Em relação à formação do professor de ensino comum, corroboramos com Jesus (2005 *apud* MILANESI, 2012, p.106) ao afirmar que,

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

A professora F ao afirmar “[...] *eles gostam é quando vem de fora*”, refere-se ao fato de que os professores das salas de ensino comum não valorizam tanto as informações que os próprios colegas da escola, no caso da SRM, possam oferecer em termos de formação continuada, mas, sim, valorizam quem vem de fora, ou seja: outro profissional. Então, a grande questão é: por que buscar alguém de fora, que por mais que detenha o conhecimento teórico-metodológico, desconhece a realidade da escola, se poderia ser feito um trabalho de formação continuada a partir das demandas da própria escola, aproveitando os profissionais que já existem, no caso os professores de SRM? Estes profissionais estão qualificados, já que estão constantemente em processo de formação continuada mediada pela equipe técnica da SEMED. Nesse sentido, concordando com Pimentel (2012, p. 151), ao afirmar que, mesmo que a Lei no caso a LDBN 9394/1996 garanta a formação continuada fora da escola em seu artigo 67, a autora afirma:

[...] ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e ***abranjer temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.*** (grifo nosso).

A autora acima citada reforça a fala da professora B, já que as temáticas para formação continuada poderiam partir do momento do planejamento coletivo entre o professor de Sala de ensino comum e o professor da SRM.

O que diz respeito aos nossos alunos para inclusão deveria ser um planejamento diferenciado, aonde seria o foco, as atividades dos alunos para, a partir dela, a gente tentar superar as dificuldades. Então, falta esse planejamento além de que muitos alunos que estão inseridos no ensino regular, a turma já é superlotada, então isso dificulta muito mais para que o professor que, embora tenha uma boa vontade, dá um apoio para o aluno. (PROFESSORA B).

O planejamento articulado entre o professor do ensino comum e o professor da SRM é um momento garantido nos documentos normativos, como a Resolução nº 04/2009:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009 p.02)

Em relação a essa articulação, algumas questões devem ser levantadas para reflexão, por exemplo, para que o professor de SRM possa realizar o planejamento junto com o professor do ensino comum, deveria ter uma carga horária no mínimo de 40 horas semanais, e o que não acontece com estes profissionais na rede municipal de ensino de São Luís, já que tem professor somente com 24 horas semanais, como podemos observar nos próprios professores participantes desta pesquisa que dos setes (7), quatro (4) possui somente um turno de trabalho (ver Quadro 10). Portanto, se o professor de SRM tem somente 24 horas semanais, questiona-se em que momento vai poder planejar junto com o professor do ensino comum já que este está na mesma escola no contra turno ou mesmo em outra escola no contra turno?

Entretanto, caso o professor de SRM tenha 40 horas semanais e possa ter o contato com o professor do ensino comum da escola que trabalha, não poderá ter esse mesmo acesso aos professores do ensino comum dos estudantes de outras escolas. Então, a grande questão é que da forma como é estruturada a distribuição de carga horária e função dos professores hoje nesta rede e em outras, não é possível este profissional cumprir o que é previsto nas diretrizes vigentes para educação especial no país. Para tanto, uma possível solução seria se o professor de SRM fosse de 40 horas semanais e ficasse somente um turno em turma com estudante, havendo a disponibilidade no outro turno da garantia de tempo para poder planejar na própria escola que estivesse lotado e em outras escolas que tivesse estudante, junto com o professor de ensino comum. Mas sabe-se que esta modificação acarretaria a necessidade de contratação de dois profissionais de 40 horas para uma mesma sala de recurso.

Em relação à subcategoria estrutura e recursos pedagógicos ficou claro nas falas abaixo que existe negligência quanto à distribuição e manutenção dos recursos que são destinados à sala de recurso, ou seja: estes chegam do MEC, mas acabam sendo desviados do seu destino, que é a sala de recurso, fato que podemos perceber oriundos das falas das professoras A e G.

Outra demanda que eu penso é a estrutura que é gritante, estrutura para a sala de recurso, para o ensino regular para as escolas desde questões arquitetônicas até de material enfim, de recursos pedagógicos. (PROFESSORA A)

Em relação à estrutura, o MEC por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, vem implantar o programa escola acessível que tem por objetivo,

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2013, p. 07)

Sendo que, na implementação do programa, os sistemas de ensino deverão orientar-se “pelo princípio do desenho universal, pelas normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/2004), pelo decreto 6.949/2009 e pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível”. (BRASIL, 2013, p 8)

Trouxe um grande impasse em relação aos recursos pedagógicos, pelo menos na escola que eu trabalho, o que acontece as vezes o MEC manda esses recursos, mas é uma questão de gestão, como essas escolas a maioria estão defasadas com recursos, por exemplo, chegou o notebook na minha escola e o notebook foi parar na sala da direção, porque, especificamente o gestor acha que aluno com deficiência não tem necessidade de usar esses recursos. Eu falo dos computadores amarelinhos, estão todos dois lá. O computador que temos é aquele antigo não tem caixa de som e o fone de ouvido não funciona mais estão quebrados e fica por isso mesmo. (PROFESSORA G).

Observa-se que, a gestão dos recursos que chegam a SRM depende muito da compreensão que o gestor tem sobre deficiência já que, se este não acredita na potencialidade do estudante com deficiência para aprender ou utilizar os recursos disponíveis, este entenderá que estes recursos poderão ser mais bem aproveitados em outros espaços da escola. Nesse sentido, o professor da SRM deverá estar atento para argumentar junto ao gestor escolar não só a capacidade do estudante utilizar tais recursos, como também, a importância destes na estimulação das necessidades específicas do estudante na SRM.

Em relação aos recursos tecnológicos que são destinados à sala de recurso, todas as professoras, em algum momento de suas entrevistas, disseram alguma coisa sobre a temática, isto é, o descaso da Secretaria de Educação, quando, muitas vezes, a Gestora da SAEE tentou resolver o problema, já que a Secretaria de Educação não dispõe de um técnico de Informática para acompanhar as escolas. O setor de Informática da SEMED é pequeno para acompanhar todas as demandas da rede. Nesse sentido, a gestora da SAEE acaba usando de improviso com o material humano e técnico de que dispõe, na própria Superintendência, como podemos auferir de sua fala:

E com relação à manutenção, em 2013 a equipe da Semed, é muito pequena do setor de informática, já lutamos muito para arrumar um técnico para ir as salas de recurso só que, não se conseguia de jeito nenhum, aí eu recebi um técnico, um agente administrativo no setor, então coloquei ele exclusivo pra se tornar técnico de informática dessa área. Com isso, graças a Deus os computadores que estavam

parados, que não funcionavam, e aquele que ele não dá conta sozinho, ele traz para o setor de informática, e as manutenção tem sido feita na sala de recurso, e os professores estão muito felizes com isso. E eu parabeno meu agente administrativo por fazer esse trabalho, e está deixando os professores e alunos felizes. (GESTORA DA SAEE).

Aqui podemos perceber como a gestora da SAEE, diante das dificuldades enfrentadas na sua gestão, busca saídas criativas para resolver demandas da Educação especial do município de São Luís. Cabe lembrar que a meta 4, na estratégia 6 do PNE/2014, aborda a questão dos recursos a serem destinados às escolas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial:

4.6 manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e **da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva**, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, p. 09) (grifos nossos)

Entretanto, não bastam saídas criativas ou improvisado para resolver demandas de um grande rede como a do município de São Luís/Ma. É preciso que a SEMED compreenda a educação especial como um serviço importante e necessário, e que se encontra em todos os níveis e etapas que tem estudantes matriculados. Para tanto, em relação a manutenção dos recursos tecnológicos disponíveis nestas salas, devem ser disponibilizados ações pontuais para que todas as salas tenham os seus equipamentos em pleno funcionamento

A grande questão é que, quando o programa de Implementação das SRM foi pensado pelo MEC, não previu em recursos para a manutenção destes equipamentos. Outrossim, cabe destacar que a SRM faça parte da escola e deve ser contemplada com os recursos que chegam normalmente a escola como do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Ou seja, tudo depende de organização e planejamento.

5.1.4 Gestão/inclusão: desafios para a inclusão

Outra categoria que foi definida nas questões diz respeito sobre *a gestão e a inclusão*. Nesse sentido, temos como terceira questão: **na sua opinião, quais demandas a inclusão trouxe à gestão escolar?** O principal objetivo desta pergunta foi identificar quais demandas a inclusão na escola trouxe ao gestor escolar.

Tabela 4 - A inclusão na percepção da gestão.

Participantes (gestores)	subcategoria	Frequência	%
A, E	Recursos financeiros	2	28
B, G	Aumento da demanda de estudantes	2	28
D	Cuidador	1	14
F	Acessibilidade	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Observa-se novamente pela fala da gestora (D) que uma das demandas que a inclusão trouxe é a assistência do cuidador na escola.

As demandas são da gente ficar com as mãos atadas, querendo resolver a situação e muitas das vezes, não poder porque essa questão, por exemplo de monitor (cuidador) não é algo que depende da gestão escolar, é algo que depende das políticas públicas educacionais do município. (GESTORA D).

Realmente, a necessidade deste profissional na escola é de fundamental importância, entretanto, questiona-se que deve ser feito um acompanhamento das funções deste profissional no desempenho de sua função para que o foco do seu atendimento não seja direcionado a outras demandas. Nesse sentido, é importante um documento orientador das funções do cuidador na escola e do acompanhamento ostensivo da equipe da SEMED a tal profissional.

Observamos com base nas falas das duas gestoras (B e G) abaixo que a inclusão trouxe uma grande demanda pela procura da matrícula de estudantes público-alvo da Educação especial, a partir da política de 2008. Ou seja: as escolas passaram a oferecer o acesso e, com isto, houve o aumento do número de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas.

A inclusão escolar dentro na escola, trouxe demandas maiores... hoje na nossa escola nós temos 52 alunos então cada dia que passar a inclusão, a demanda está ficando mais fortalecida. Porque a maioria das crianças daqui a inclusão está sendo mais expansiva os pais, estão acreditando mais nos alunos, que os alunos podem sim ter algum retorno diante dos seus limites. (GESTORA B)

Compreende-se que a inclusão depende de mudanças além das questões técnicas, ou seja, depende de mudanças estruturais e principalmente de atitudes do próprio indivíduo na sua coletividade. Nesse sentido, concordamos com Aguiar (2015, p.34) ao afirmar que, “a inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno. As formas como as escolas se organizam para atender às crianças em

situação de inclusão são determinantes para a garantia de seus direitos.”

Eu tenho uma demanda muito grande, esse ano foi maior ainda, a gente tem até depoimento de mães que digamos assim tem um certo poder aquisitivo, digamos assim razoável, e que ao dá o depoimento delas, dizem que em escolas particulares, os alunos não tiveram o mesmo atendimento, o mesmo aconchego, o mesmo tratamento que tem aqui. (GESTORA G).

Aqui, a gestora G, ressalva como as escolas públicas estão bem mais inclusivas que as escolas particulares, pois mesmo que tenham que seguir a mesma legislação, muitas vezes não cumprem o que é determinado. Portanto, dispor de uma SRM, ou um profissional cuidador na escola pode demandar mais despesas.

Outra subcategoria lembrada pela gestora (F) é sobre a questão da acessibilidade nas escolas com a inclusão, principalmente com a chegada de recursos do Governo federal por meio do programa escola acessível, determinados pela Resolução FNDE nº 27 de 27 de julho de 2012.

Principalmente a demanda de adaptação que nós temos aí várias deficiências. E aí adaptação física de quem é deficiente físico tem que ocorrer. Tem que ter a rampa de acessibilidade e a própria escola eu me lembro que começou a fazer essas modificações, até porque recebeu o recurso do Governo Federal e isto na época, até porque agora não tem recurso nenhum infelizmente, mas na época foi destinado o recurso e foi feito as adaptações nas escolas, o banheiro adaptado, às rampas se acesso à escola e tudo isso. (GESTORA F).

Segundo o documento orientador da escola acessível de 2013, “[...] os recursos serão destinados tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de estudantes e os correspondentes valores, indicados na tabela a seguir”. (BRASIL, 2013).

Tabela 5 - Número de valores destinados de acordo com o número de estudantes.

Intervalo de Classe de Número de Estudantes	Custeio – R\$ (80%)	Capital – R\$ (20%)	Total – R\$
Até 199	6.640,00	1.660,00	8.300,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 1000	10.000,00	2.500,00	12.500,00
Acima de 1000	12.000,00	3.000,00	15.000,00

Fonte: Documento orientador da escola acessível de 2013.

De acordo com a tabela acima, os valores variam conforme o número total de estudantes na escola, sendo que, nessa conferência estão incluídos estudantes com e sem deficiência. Cabe lembrar que para o recebimento destes recursos, as escolas deverão apresentar um plano de ação de como esse recurso será aplicado na escola.

Quanto à gestora da Educação especial do município, quando foi questionada sobre: **que demanda a educação especial aponta para você como gestora, principalmente na sala de recurso multifuncional, no atendimento educacional especializado?** Tínhamos aqui, como objetivo, identificar as principais demandas que a gestora do município encontra em relação a SRM e o AEE.

As nossas maiores demandas hoje na educação especial, posso te dizer que são as salas de recursos equipadas em 100%, como é realmente para ser, porque trabalhamos com o real mas o ideal ainda estamos aquém. Nós temos mais ou menos 30% das salas equipadas e essas equipadas que eu digo, com os equipamentos, aparatos completos, mas mesmo assim sempre faltando alguma coisa e tem outras que a gente precisa mesmo avançar, em relação aos mobiliários, equipamentos de informática, para que realmente os professores possam desenvolver um bom trabalho. Hoje vejo que o sistema inteiro educacional do município de São Luís, está em uma decadência de tudo, inclusive de oferecer o espaço adequado para nossos professores. Mas não em tudo, nós temos escolas boas e salas de recursos quase com excelência. (GESTORA DA SAEE).

Aqui, pela fala da gestora do SAEE, percebe-se que ela concorda com o que as professoras e gestoras afirmam, em relação aos recursos financeiros para a equipagem das SRM. Para tanto, é necessário investimento em Políticas macro para que esses investimentos possam ser melhor distribuídos nas escolas. Outro fator é em relação aos equipamentos das SRMs que chegam diretamente do MEC nas escolas. Estes precisam ter manutenção por parte da gestão da própria escola e para tanto, esses gestores devem destinar recursos financeiros a esse serviço. Ou seja, computadores precisam de manutenção, impressora de tinta e o professor de SEM de material didático pedagógico como qualquer outra sala de aula. A pesquisa de Zuqui (2013) sobre sala de recurso em um município do estado de Espírito Santo reforça essa realidade no país, como podemos observar nas suas análises, “as professoras relataram a necessidade de comprar em algum momento material com recursos próprios e, também, questionaram sobre a dificuldade de manutenção dos equipamentos”. (ZUQUI, 2013, p. 124)

5.1.5 Projeto Político Pedagógico e a gestão escolar e o professor de SRM

Nesta questão, abordamos a categoria do Projeto Político Pedagógico aos gestores escolares e aos professores de SRM, ou seja: a pergunta foi: **o projeto pedagógico da escola contempla a inclusão? Há alguma referência ao AEE para os estudantes público-alvo da educação especial. Comente sobre isso.** O principal objetivo desta questão foi saber se o PPP da escola contempla a inclusão. Nesse sentido, levantamos o seguinte quadro representativo das falas dos gestores e professores de SRM:

Tabela 6 - O Projeto Político Pedagógico na percepção dos gestores e dos professores de SRM

participantes (gestores)	subcategoria	Frequência	%	participantes (Professores de SRM)	subcategoria	Frequência	%
A, B, E, F, G	Defasagem do PPP	5	71	B	PPP contempla AEE	1	14
D	Possui o PPP	1	14	E, C, G	Desconhecimento do PPP	3	42
-----	-----	-----	----	A, F	Necessidade de reformulação	2	28

Fonte: Elaborada pela Autora (2016).

Observa-se pela tabela 6, o destaque dado a subcategoria defasagem do PPP pelos gestores, ou seja, 71% (A, B, E, F, G) dos gestores concordam que as suas escolas possuem o PPP, mas precisa ser atualizado. O PPP é um documento essencial na escola e deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, ou seja: do gestor ao porteiro, do professor aos pais e estudantes. É um momento de reflexão sobre que escola temos e que escola queremos; a saber, que cidadão desejamos formar.

O projeto político pedagógico que encontrei na escola é bastante defasado, então nós estamos tentando trabalhar esse projeto, os entraves. (GESTOR A)

Quando a gestora A, fala sobre os entraves no PPP, entendemos que são as diversas percepções que cada um possui sobre a própria diversidade existente no contexto escolar. Segundo Medel

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola retrata a sua identidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente de administração; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos e membros da comunidade local. (2008, p. 01)

A gestora D, destaca a subcategoria que possui o PPP e já demonstra uma preocupação na inclusão da temática da educação especial estar incluída no PPP da escola, mas pela sua fala fica claro que este serviço está presente somente na sua operacionalidade, ou seja, “atividades que devem ser desenvolvidas”.

Sim, a nossa proposta pedagógica que inclusive está aqui sobre a mesa inclui, o atendimento a educação especial. A sala de recurso está inclusa com todas as atividades que devem ser desenvolvidas dentro da sala de recursos. (GESTORA D)

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes nacionais para o AEE, em seu artigo 10, que

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Analisando este artigo da referida resolução, podemos concluir que, no PPP das escolas, a educação especial como modalidade transversal deve ser contemplada em suas especificidades, mas, além disso, discussões sobre a diversidade devem permear toda a fundamentação filosófica do texto do PPP na sua construção.

Aqui tem um projeto político pedagógico, quando eu cheguei, nós começamos a refazer e a educação especial estava incluso. (GESTORA E)

A fala da gestora E, direcionar para a reflexão que o PPP acaba sendo só mais um documento existente na escola, mas que, além da sua defasagem, há uma inconclusão do mesmo.

O nosso PPP está muito desatualizado é uma missão que eu tenho que concluir este ano, que é reservar o momento, já começamos a conversar no turno, estudá-lo, fizemos algumas observações se algumas alterações, mas realmente tem que ter o novo PPP, porque a realidade é outra, a demanda é outra, então está ultrapassado. (GESTORA F)

A gestora F, vem refletir sobre a necessidade de um novo PPP devido as mudanças na realidade. Medel (2008, p 10) diz que, “o PPP não é algo acabado, finalizado, pois está sempre em construção, sendo ampliado, modificado e reconstruído de acordo com as necessidades específicas de cada escola.”

Olha, o projeto político pedagógico daqui, está um pouco defasado, a gente está trabalhando é uma meta do segundo semestre, para que a gente refaça esse projeto político pedagógico, mas eu já li, tem uma questão da inclusão sim do qual ampara, do qual ele inclui. (GESTORA G).

Concordando com Gadoti e Romão (2001, p. 37), “[...] o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da “cara” que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo espaço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere.”.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico e a Educação inclusiva, é que esta deve estar inserida dentro do PPP, ou seja: não deve ser um capítulo à parte ou em anexo ao texto do PPP; mas deve permear o discurso do texto do PPP da escola em uma relação dialética. Como podemos perceber, tanto as falas dos gestores, como das professoras expressam que o PPP está defasado; agora a grande questão que se faz é: defasado em quê? Será que essa percepção é somente pela ausência da modalidade da Educação especial no corpo do texto? Ou a defasagem apontada nas falas se refere ao todo, ou seja: na totalidade das reflexões necessárias a serem feitas na escola?

Observa-se que, assim como as gestoras, as professoras da SRM discorrem sobre a defasagem no Projeto Político Pedagógico de suas escolas; outras afirmam que não conhecem o documento e somente uma professora (B) disse que, na escola em que trabalha, o PPP existe, e abordou o AEE.

Sim, o PPP da escola foi elaborado em 2006, a partir de 2006 já constava o atendimento de alunos com deficiência. Nessa época, ainda era classe especial tanto de DI como de alunos surdos, depois em nossas jornadas pedagógicas a gente foi reformulando e já consta em nosso projeto político pedagógico o atendimento educacional especializado. (PROFESSORA B)

A professora B, destaca a importância da discussão sobre o PPP na jornada pedagógica da escola, nesse sentido, concordamos ainda com Medel (2008, p. 105) ao afirmar que: “desse modo, em todo início de ano letivo, o PPP deve ser atualizado pelos seus membros elaboradores e implementadores”

O PPP da escola, eu nunca tive oportunidade de ler, já pedi pra me entregar, só que ainda não vi, mas ouvi dizer que temesse atendimento para as crianças com deficiência. (PROFESSORA E)

A professora E, já aborda o desconhecimento do PPP da escola que trabalha em sua fala, mas cabe pontuar que esta professora trabalha nesta escola há 2anos e a gestora a 3 anos como podemos ver em sua fala: (...) em 2013 foi convidada para vir para cá (...) (Gestora E). A gestora E, ainda em sua fala reforça que o PPP estava inconcluso, mas não fala como foi realizada essa atualização e nem se foi concluída: “aqui tem um projeto político pedagógico, quando eu cheguei, nós começamos a refazer”. (Gestora E)

Nesta escola, eu não conheço o projeto político pedagógico. Eu estou aqui, desde 2011, mas nós temos uma problemática séria, quanto a questão pedagógica, é seríssimo. Não (ou nós?) fazemos o nosso trabalho, mas eu não sei qual é a meta que a escola tem, que a escola pensa para as crianças com deficiência. Pois já perguntei, já sentamos para, mas o que fazemos aqui na escola, são projetos didáticos, que mesmo assim, deveriam estar atrelados ao projeto político pedagógico. (PROFESSORA C)

A professora C, traz em sua fala uma importante problemática que é a falta de meta para a escola para a pessoa com deficiência e a falta de interligação entre os projetos didáticos desenvolvidos na escola e o PPP. Quanto às metas, devem constar na própria missão da escola e nos seus objetivos para cada etapa e modalidade. Nesse sentido, questiona-se: em relação aos estudantes com deficiência, qual a meta para esse público? Mas para a escola ter uma meta é importante a compreensão sobre o sentido da inclusão na escola e, para isso é necessário conhecimento sobre o assunto. Em relação aos projetos didáticos, estes devem contemplar a todos e envolver a escola como um todo, ou seja, estudantes com e sem deficiência. Para tanto, a professora C, tem toda a razão ao afirmar que estes deveriam estar relacionados ao PPP.

Segundo Gandin (1999 apud MEDEL 2008, p. 17), “ a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) se dá a partir do planejamento participativo, desde os momentos do diagnóstico, passando pelo estabelecimento das diretrizes, dos objetivos e das metas, além da execução e da avaliação”.

Olha o projeto sim, mas o projeto daqui também está desatualizado, até porque teve uma mudança de gestão e agora que a diretora nova completou um ano, foi assim um processo muito complicado de mudança, porque foi uma confusão, e agora que ela está tomando o pé da organização da escola, mas a gente ainda não tentou, mas tem coisas que precisam ser trabalhadas na escola, como os professores devem agir mais ainda está defasado precisa ser revisto. (PROFESSORA F).

A professora F, ressalta que a descontinuidade na gestão escolar e a forma como a gestão atual assumiu, trouxe conflitos que ainda estão em processo de serem sanados e com isso, o PPP ainda não foi atualizado.

Percebe-se que é necessária urgência na reformulação dos PPPs das escolas pesquisadas; portanto, cabe a toda comunidade escolar buscar espaços na práxis docente para que esse momento aconteça. Seria necessária a construção de uma agenda coletiva nas escolas para que o PPP pudesse ser reavaliado e revisto permanentemente.

5.1.6 Articulação dos professores de sala comum e sala de recurso (percepção dos gestores e professores de SRM)

A articulação entre o professor de sala de ensino comum e o professor de SRM foi uma questão dirigida tanto para os gestores como para os professores. Inicialmente iremos analisar as respostas dos gestores e, depois, a dos professores de SRM. Como a pergunta foi idêntica aos dois sujeitos da pesquisa (gestores e professores de SRM), decidiu-se analisá-la

conjuntamente. **Como você percebe a articulação entre o trabalho feito no AEE e a sala de aula que o estudante com deficiência frequenta?** Tínhamos como objetivo nesta questão identificar que articulação existe entre o professor da sala de ensino comum e o professor da sala de recurso multifuncional.

Tabela 7 - Articulação dos professores de sala de ensino comum e sala de recurso

participantes (gestores)	subcategoria	Frequência	%	participantes (Professores de SRM)	subcategoria	Frequência	%
A, B	Planejamento articulado	2	28	B	Planejamento articulado	1	14
C, D, F	Existência da articulação	3	42	A, E, G	Ausência da articulação entre o professor de Sala de ensino comum e o professor de SRM	3	42
				C, F	Existência da articulação	2	28
				D, E	Falha do serviço de itinerância	2	28

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Observamos inicialmente na fala do gestor A, que a escola procura desenvolver o planejamento articulado entre o professor do ensino comum e o professor da SRM. Mas devemos questionar em que momento a professora de SRM encontra-se com os professores do ensino comum se trabalha na escola somente no turno vespertino já que tem somente 24 horas de trabalho e os professores dos seus estudantes trabalham no turno matutino?

Geralmente eles fazem o planejamento uma vez na semana, dependendo da disciplina, por exemplo: Português e Matemática geralmente encontra-se uma vez na semana, já Ensino Religioso e Filosofia, o encontro é a cada 15 dias até porque o material eles mesmo fazem.(GESTOR A)

Observa-se que há uma contradição entre a fala do gestor e da professora de SRM que são da mesma escola, ou seja: enquanto o gestor afirmou que há o planejamento articulado, a professora da SRM destacou a dificuldade dessa relação por conta da falta de profissionais e apoio técnico da escola. Outra questão levantada pela referida professora A é que esta articulação poderia ser mediada pelo coordenador pedagógico da escola.

(...) Porque os professores, ao trabalhar em turnos opostos às vezes até mesmo em uma única escola, isso tem sido difícil, essa relação por conta também da falta de profissionais que tem porque, isso também poderia ser mediado por exemplo, pelo coordenador técnico mas também isso tem carência. (PROFESSORA A).

Em relação à escola B, a gestora destaca a articulação entre o professor de SRM e o professor do ensino comum. Esta informação é confirmada pela fala da professora de SRM da referida escola, no caso professora B..

A articulação também acontece no planejamento, quando nós sentamos todos, tiramos as nossas dúvidas que o professor da sala de AEE vem somar com o professor da sala regular. (GESTORA B)

Portanto, o depoimento tanto da Gestora B e da Professora B está em harmonia, ou seja, podemos perceber que a articulação entre o professor de sala de ensino comum e de sala de recurso vem acontecendo

Bem, a política é bem clara, no que diz respeito ao professor da sala de recurso apoiar e fazer planejamento conjuntamente com o professor do ensino regular. Como a gente se organiza aqui na escola? O fato de eu estar aqui nos dois turnos, me facilita. Eu tenho contato como o professor do vespertino porque estou no matutino e tenho contato com o professor do matutino porque estou no turno vespertino. Porém, isso ainda é dificultado no que diz respeito ao número de alunos que eu tenho, o que me dificulta estar orientando o professor diretamente no ensino regular. Na realidade, o terço vem favorecer isso, antigamente antes do terço eu não conseguia porque eu estava cinco dias na escola e esses cinco dias eu fazia somente atendimento de alunos, então essa função de orientar professor na sala regular não acontecia na prática, somente na teoria. Isso só foi possível após a redução e aplicação da lei do piso com um terço de carga horária aonde aqui na escola, a gente vem, são dois momentos de Planejamento (PL) no meu caso, um eu tenho de livre escolha que eu faço as formações fora da rede e o de planejamento, eu venho para a escola (PROFESSORA B)

Outros municípios do país também enfrentam dificuldade na articulação da carga horária do professor da SRM para que este possa ter o tempo necessário para planejar juntamente com o professor do ensino comum. A pesquisa de Nascimento (2013), realizada no município de Nova Venêcia, Espírito Santo, traz como resultados:

Para garantir que todas participassem do planejamento com os professores regentes e professoras em docência que atuavam com os alunos público-alvo da Educação Especial, as professoras das SRMs precisariam trabalhar nos dois turnos de uma mesma escola. Para possibilitar essa ação, a Secretaria de Educação desenhou uma política tendo em vista a articulação entre os conhecimentos comuns e especializados. Dessa forma, ampliou a carga horária das professoras das SRMs que trabalhavam 25h para 40 horas e as que tinham duas efetivações lecionavam nos dois horários (totalizando 50 horas). (NASCIMENTO, 2013, p.119)

Podemos observar pelo resultado da pesquisa, que a estratégia encontrada para resolver a situação, foi ampliar a carga horária do professor de SRM.

(...) em relação a Lei de um terço, eu sou professora de 40 horas, pela lei eu teria direito a 2 PL, mas isso ainda não foi instituído, porque a demanda de alunos é grande, pois se são 8 alunos e eu vou distribuir eles, durante a semana, então eu só tenho um dia de PL integral é o dia é a segunda-feira e eu não venho para esta escola e nem para outra escola.(PROFESSORA C)

Um fato abordado pela professora B, C e F foi a importância da implantação da Lei 11. 738/2008 que, em seu artigo 4º, afirma que: “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). E a LDBEN 9394/96 em seu art. 67,

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, item V, [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Podemos perceber pelo depoimento da professora F abaixo, que há uma incompreensão por parte do professor, quanto a otimização do tempo destinado ao planejamento. Pelo que é posto pela lei de 1/3 este momento e para planejamento e formação do professor podendo ser realizado em atividades extras classes. O que se tem observado pelas diversas falas é que cada escola compreende este tempo de uma forma e utiliza também de forma diferente. Se o professor tem 40 horas semanais não pode ser contabilizado seu tempo de horas atividades extraclasse e planejamento em atividades só fora da escola, se isso acontecer em que momento o professor terá para planejar juntamente com o professor de sala de ensino comum? Uma outra questão é que este momento é considerado como “folga” como pode ser visto na fala da professora F, abaixo.

(...) Quanto à questão do terço, eu só tenho uma folga, como eu sou 40 horas, deveriam ser duas. Então como foi que eu distribuí? pela manhã eles ficam até 10 horas, e o restante eu estou livre, e eu folgo na sexta. Às vezes eu ainda venho trabalhar na sexta, quando a demanda é grande, pois agora tem mais as folhas e mudaram todas, pois para cada aluno a gente tem cinco folhas, a gente tem 2 planejamento, mas três fichas individuais para cada aluno. Eu tenho cinco folhas para preencher é muita coisa, então eu venho para cá, porque se eu ficar em casa, eu não faço, porque eu coloquei uma coisa na minha cabeça, quando eu chegar em casa, eu já cansei de levar e não faço. Porque eu cheguei é a minha folga mas é a única solução que eu tenho para adiantar as minhas coisas. (PROFESSORA F).

A lei de 1/3 de carga horária para planejamento é de suma importância ao professor que precisa desse momento para estudar, fazer sua formação e planejar. O grande dilema da Rede municipal de São Luís é que esta não possui profissionais suficientes para colocar no lugar do professor quando ele não se encontra na escola. E quem perde com tudo isso? Como podemos observar pelas entrevistas acaba sendo o estudante, pois este ficará sem

aulas na ausência dos professores.

Contudo, também cabe destacar que a SEMED não se preparou para implementar a Lei de 1/3 da carga horária, como podemos observar, com base na fala da Gestora da SAEE:

Com a redução de um terço de carga horária aí a gente já sabe que um dia tem que ficar livre, assim o professor agenda segunda e quarta, terças e quintas e a sexta fica livre. Ainda tem um, porém que os professores de 40 horas, eles estão aí pensando que vão tirar dois dias e não é, é um dia e meio. Ou seja, é sete horas e meia para cada turno. Então a rede não se preparou para isso e não só na sala de recurso, quanto no ensino regular de um modo geral, a rede está passando por essa dificuldade, de suprir aquele horário que está ficando sem aula. É nós enquanto sala de recurso, ou a sala fica fechada, esse dia que os professores não estão, ou seja, geralmente não tem aula isto de acordo com o dia que é escolhido junto com a coordenadora pedagógica já faz junto com o professor. (GESTORA DA SAEE).

A fala da gestora da SAEE, mostra a desarticulação entre SEMED e os professores na compreensão do tempo destinado ao planejamento e atividades extras classe. Ainda deve-se pontuar que falta compreensão por parte dos professores de SRM, da gestora da SAEE e dos gestores das escolas sobre como deve ser usado o tempo destinado as horas atividades garantidas na Lei de 1/3 de carga horária, ou seja, a “folga” ou “PL (Planejamento)” acaba sendo um tempo que o profissional não usa para o que realmente deveria, fazer o planejamento individual dos estudante e sua formação continuada e termina usando as horas (2/3 da carga horas) já garantida aos estudantes para essas atividades.

Portanto a grande pergunta é: quem deve fazer a gestão e garantir o cumprimento correto da Lei 11. 738/2008, a gestora da SAEE, os gestores das escolas? Compreende-se que todos devem exercer sua parte e principalmente a escola no papel do gestor geral em garantir no seu Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno da escola, a dinâmica das atividades a serem desenvolvidas na e escola e fora dela para o tempo de 1/3 da carga horária.

Em relação ainda à articulação do professor da sala de ensino comum com o docente da sala de recurso, podemos constatar pelas entrevistas que alguns professores de AEE buscam estratégias para fazer o acompanhamento do estudante, isto é, atitudes que muitas vezes são “improvisos” já que este professor de AEE, por trabalhar somente 24 horas e em outro turno estar em outras redes, acabará buscando para minimizar a falta de tempo no planejamento.

A articulação das professoras de sala de recurso com as do regular é muito boa, elas realmente sempre têm esse contato. (GESTORA C)
Ainda é difícil, a gente ter esse contato com o professor da sala regular, porque ele tem outros compromissos, professor tem vários compromissos, outros trabalhos. Mas eu sempre procuro deixar um bilhete ou então, vou no dossiê das crianças e vejo quem vai ser a professora dele, e junto com a diretora, eu pergunto como é que essa criança está se adequando a essa nova realidade. Em alguns momentos eu até venho pela manhã na escola, peço liberação da outra escola e venho pra conhecer, pra ver como meus alunos estão e conhecer seus professores, para poder trocar

ideias, pois cada situação tem um foco, mas esse foco precisa ser colaborativo, precisamos trabalhar em parceria. (PROFESSORA C).

A fala da professora de SRM e da gestora da mesma escola C de certo modo há uma concordância que estes profissionais realmente se encontram, mas o que deve ser questionado é a qualidade do que é discutido e construído nesses encontros, pois deixar um bilhete, conhecer o professor do ensino comum ou trocar ideias não é o suficiente para estabelecer a articulação entre estes profissionais pois precisam de tempo para discutir o caso do estudante, o professor da SRM fazer as intervenções necessárias no plano de ensino do professor do ensino comum sugerindo flexibilidades curriculares necessárias a cada caso trabalhando numa perspectiva colaborativa. Nesse sentido concordamos com Bedaque, (2014, p. 66) ao afirmar que

Assim, considero que para realizar uma proposta de trabalho numa perspectiva colaborativa, entre o professor de AEE e o professor de sala da sala regular, é preciso que as ações sejam planejadas de modo a provocar rupturas com antigas concepções, através de um diálogo reflexivo, levando-os a trabalharem para o alcance de objetivos comuns, respeitando a diversidade de ideias, valores, crenças e estilos de vida de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Com fundamento nesse contexto, concordamos com Vilaronga e Mendes (2014), ao afirmarem que professores, que agem individualmente em sala de aula, não possuem resposta para atuarem com os estudantes sem deficiência nem com os com deficiência.

Em relação aos professores de sala de recurso, no que se refere a gestão do tempo das horas atividades de 1/3 da carga horária, por estarem em outras redes, usando na maioria das vezes o tempo destinado a hora atividade, e sem usar esse tempo para o trabalho colaborativo com o professor do ensino regular comum, acabam fazendo cursos aligeirados que não garantem a construção de uma formação sólida, para dar conta das dinâmicas conceituais existentes na SRMs, as autoras Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que esses cursos não correspondem à prática escolar e também falta troca efetiva entre especialistas. Ou seja:

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)

Ainda sobre a articulação entre os professores de sala de recurso e os de sala de ensino comum podemos observar as deficiências nas falas da gestora D e da professora D.

A gente tenta fazer essa articulação da melhor forma possível até porque, nós temos uma professora de sala de recurso bastante competente, muito dedicada. É uma pessoa que busca mesmo, e ela sempre busca esse atendimento com os professores das salas regulares. Ela sempre procura saber como é que está o aluno, o que ele está precisando, até porque necessita dessa comunicação dela com os dois turnos. (GESTORA D)

Aqui se pode observar que existe uma contradição entre a fala da gestora D e da professora D no que se refere ao acompanhamento da professora de SRM aos estudantes com deficiência no ensino comum. A professora em sua fala coloca sua preocupação com o acompanhamento por parte dela aos estudantes que estão nas outras escolas no ensino comum como podemos observar em sua fala.

Na realidade, enquanto distanciadas do outro, nós não temos aquela comunicação que deveria ter entre as salas regulares e os professores, então por exemplo, se há aluno e em outra escola, eu não tenho como saber a realidade desse aluno na outra escola, porque os alunos aqui a gente sempre tem um contato com os professores, aí a gente fica ajudando, mediante dentro das necessidades se quando ele está na sala regular de outra escola, fica difícil. A gente não conhece e nossos serviços de itinerância, na realidade ele é falho em relação a isso porque na realidade o itinerante tem, e o apoio que ela dá é na sala de recurso e a Educação Especial, tipos mediando o professor como se fosse uma ponte, entre o professor da sala de recurso e a educação especial. Mas essa questão de atuar fazendo intercâmbio entre a sala de recursos e a sala regular, nós não temos e isso, dificulta muito nosso trabalho. (PROFESSORA D).

A gestora D e a professora D concordam, em relação à articulação, que deve ocorrer entre o professor de sala de recurso e o professor de sala de ensino comum, sendo que a professora D afirmou na que tenta fazer essa articulação, mas sente dificuldade de acompanhar os estudantes que são de outra escola e reclamou do serviço de itinerância da SEMED. Segundo a superintendente de Educação especial do município, o número de professores itinerantes é muito pequeno para o quantitativo de sala:

Nós temos uma equipe técnica, a equipe multidisciplinar que é composta de psicólogo, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacional, serviço social, e temos os técnicos itinerantes que são professores, especializados na área que fazem esse acompanhamento nas escolas, mensalmente, e as vezes quinzenal porque a equipe é pequena pra uma demanda bem maior do que deveria ser.(...)Portanto, nossos técnicos do acompanhamento é uma equipe muito pequena pra o quantitativo de atendimento, mas eles estão sempre orientando os professores como a escola como um todo. Então são esses técnicos, professores itinerantes que fazem esse acompanhamento além da equipe multidisciplinar que também sai do seu local de trabalho para atender as escolas. (GESTORA DA SAEE).

Cabe destacar que tem havido por parte da Gestora do SAEE interesse em minimizar o problema do quantitativo de técnicos itinerantes nas escolas da rede, ou seja: ela já tentou, junto à SEMED, implantar um projeto, o qual tinha por objetivo unir todas as superintendências de forma que todos os técnicos, que acompanham as escolas, ficariam com

um número reduzido de escola, entretanto deveria acompanhar estas escolas num todo, desde a Educação infantil ao fundamental maior, em todas as modalidades, inclusive a Educação Especial. Contudo, segundo a gestora, não houve interesse por parte da SEMED, como podemos depreender de sua fala:

Nós tínhamos um projeto pra Semed e esse projeto iria muito facilitar ou melhorar o atendimento itinerante das escolas, que era integrar essa equipe e uma vez integrada às escolas cada técnico receberia uma faixa de seis setes escolas no máximo, mas ainda não foi possível, pois está faltando a secretaria esta visão de trabalho integrado, inclusivo. (GESTORA DA SAEE).

Podemos pontuar que este projeto da Gestora da SAEE é ousado e depreende além de uma ‘visão inclusiva da Secretaria’ como destaca em sua fala, todo um trabalho de formação nas especificidades de cada modalidade aos profissionais do acompanhamento técnico itinerante. A educação especial já é uma modalidade com grandes especificidades e as outras modalidades também conjugam do mesmo entendimento. Nesse sentido essa concepção caminha para uma formação generalista em que o profissional deveria ter o domínio aprofundamento técnico e teórico de diversos saberes, mas até que ponto este conhecimento não seria superficial? Outro fator importante é que em sua fala há um destaque para diminuir o número de escolas a serem atendidas por cada técnico, mas mesmo assim, havendo essa redução, não seriam muitas demandas em diversas áreas para um mesmo profissional? Além disso, mesmo que houvesse a integração do levantamento das informações nas diversas áreas pelo mesmo profissional, a Secretaria não está organizada por segmento ou áreas? Ou seja: qual seria mesmo a mudança?

Outro fator ainda sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo técnico itinerante da SEMED é que há uma demanda de diversas atribuições e pelo quantitativo de escola que recebe para acompanhar, seu trabalho acabará ficando fragilizado. Abaixo pontuamos algumas atribuições desse profissional. Segundo a Superintendente, quando questionada: **os técnicos itinerantes acompanham não só a sala de recursos, mas os estudantes inclusos, nas escolas da rede de um modo geral?** Disse:

Desde quando eu cheguei na SAEE, fizemos uma reestruturação daquele setor, então fiz uma organização em 2013 e ainda não fiquei satisfeita do resultado do trabalho e, em 2014 e 2015 também, nós mudamos, reestruturamos, desde a avaliação psicopedagógica, onde essa avaliação, nós reescrevemos as fichas, que são os instrumentos de avaliação e ela é feita, ou seja, se dá, o técnico itinerante entrega pra o professor e o professor faz o levantamento das queixas que é o diagnóstico, depois ele passa pra os técnicos, e estes fazem a sua avaliação, uma vez preenchido este instrumento, eles vão pra a SAEE, para o setor e a superintendência fazer a avaliação com toda a equipe multidisciplinar. Então uma

vez detectada a deficiência do aluno, se tem ou não deficiência, esse técnico volta ao setor, e de acordo com a necessidade os técnicos, ou de acordo com as especificidades eles vão até a escola também observar para que possamos de fato dar um diagnóstico pra esse aluno. E o professor, o técnico itinerante, a inclusão só acontece se de fato esse técnico der assistência ao ensino regular porque a inclusão já diz, ela se dá lá na escola no ensino regular, a sala de recurso é complementar, é o AEE. Então se o técnico não acompanhar o ensino regular não pode haver inclusão, inclusive é uma das atribuições do professor itinerante do AEE dar a assistência na sala de aula do ensino regular sendo parceiro do professor. Essa nova redimensão que demos do trabalho, estamos exigindo essa atenção maior do técnico itinerante com a sala de aula do ensino regular, e para acompanhar desde o planejamento do professor, das reuniões, as formações, para estarmos sempre juntos com a escola, para que a escola comece a pensar de fato em uma escola inclusiva. (GESTORA DA SAEE).

Nesta fala, a gestora da SAEE destaca vários pontos que se deve fazer alguns destaques como: o papel do técnico itinerante no trabalho de avaliação do estudante para o levantamento de suas necessidades educacionais específicas e direcionamento deste a SRM. Fica claro que da forma como vem sendo realizado este trabalho o técnico do acompanhamento tem um papel mais importante que a própria equipe multiprofissional no trabalho de avaliação do estudante. Ou seja, a equipe multiprofissional nem sempre atende o estudante sendo que esse encaminhamento acaba por ser feito somente pela percepção do professor e do técnico itinerante. Outro recorte desta fala que destacamos é (...) *então se o técnico não acompanhar o ensino regular não pode haver inclusão(...)*, ou seja, será que a inclusão em sua essência só depende deste profissional? Claro que não! A inclusão é estar além da garantia da ação de um único profissional, ela depende de todo um contexto e de relações dinâmicas entre os diversos sujeitos e atores sociais. Nesse aspecto Mantoan (2003) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (p.32)

Ainda sobre o acompanhamento do técnico itinerante às Salas de Recurso, colheu-se outra fala da Gestora da SAEE:

Bom isso acontece com o técnico itinerante, ele senta com o professor nas primeiras semanas, então toda vez que vai começar o semestre a gente tem aquela reunião primeira, essa reunião é para orientar o técnico pra fazer esse trabalho, então ele senta com o professor pra fazer o agendamento, primeiro ele tem que saber quantos alunos o professor tem, a deficiência de cada um, daí eles vão agendar o dia de acordo com o quantitativo de alunos. (GESTORA DA SAEE).

Observa-se na fala acima um destaque a outros serviços exercido pelo profissional técnico do acompanhamento. Com base nos estudos de Melo (2008, p. 125-126), podemos perceber que a autora destacou em seu trabalho as atribuições do professor itinerante, a ser desempenhado na rede municipal de São Luís. Ou seja: cabe ao professor itinerante:

Receber do técnico o encaminhamento para a dinâmica do acompanhamento e avaliação psicopedagógica; acompanhar sistematicamente os trabalhos desenvolvidos nas classes especiais³¹ e salas de recursos; levantar dados para a composição da avaliação psicopedagógica (pistas de dados para compor com responsabilidade o levantamento e os relatórios da avaliação psicopedagógica); participar das reuniões de formação e estudo de caso; prover estratégias para modificação da prática pedagógica; orientar os professores da sala regular, classe especial e sala de recursos, na dinâmica operacional do trabalho específico tendo em vista a compreensão dos objetivos desses espaços e dos papéis de cada um dos profissionais responsáveis pela docência nessas salas; apresentar controle técnico de dados quantitativos e qualitativos dos alunos em acompanhamento e avaliação psicopedagógica.

Nesta citação a autora se reporta a mesma secretaria, mesmos sujeitos, mas gestões diferentes. Ou seja, em 2008, a Superintendência era exercida pela Professora Rosane da Silva Ferreira.

Ainda em relação ao papel e função do professor itinerante, temos as falas das professoras D e E, a ver:

Os desafios do professor de sala de recursos é o contrato turno, porque essa articulação ela acontece geralmente quando tem essas reuniões. Eu não sou obrigada a vir pela manhã, porque o meu horário é à tarde, mas eu posso vir no meu horário oposto para estar com a professora para saber como estão esses alunos, pra saber como eles estão se desenvolvendo, mandando mensagem pra saber como é que estão. Mas é algo que a secretaria tem que melhorar, pois esse é o papel do itinerante, desfazer essa articulação entre o professor da sala de recursos e o professor na sala regular porque é muito falhamesmo, eu não vou mentir, e isso precisa de uma atenção melhor e é isso que tá faltando na rede pública (PROFESSORA E)

A professora E destaca dois importantes aspectos em sua fala: o contra turno do professor de sala de recurso que não existe para quem tem somente 24 horas na rede municipal de São Luís e poder acompanhar os seus estudantes no turno oposto e o papel a ser desempenhado pelo professor itinerante nessa articulação entre o professor de sala de recurso

³¹No período da pesquisa da referida autora, a SEMED tinha um quantitativo de classes especiais. Cabe destacar que ainda hoje, durante a pesquisa, descobriu-se que ainda existem salas especiais na rede como herança do Estado com o processo de municipalização. A fala da gestora do SAEE justifica este fato: “Mas com as escolas municipalizadas, nos recebemos como herança do estado mais, duas classe especiais, e essas classe estão acontecendo ali, no Duque de Caxias e no Sagarana I, então nós temos classe especial vinda do espaço, e essa classe especial vamos começar o trabalho de sensibilização, para que no próximo ano em 2017 a gente, também venha extinguir essas classes especiais, essa herança do estado para que esses alunos venham participar da inclusão.” (GESTORA DA SAEE). (Informação verbal).

e o professor do ensino comum. Entretanto devemos pontuar que o professor itinerante também possui somente 24 horas na maioria das vezes na rede e, portanto, não tem condições de realizar o acompanhamento ideal nas escolas que são de sua responsabilidade, contribuindo, portanto para a fragilidade deste serviço. Ou seja, se o professor de Sala de Recurso trabalha somente em um turno não poderá ter disponibilidade no outro, pois geralmente pertence a outra rede em outro horário. Com isso, não poderá acompanhar os seus estudantes nem da própria escola no turno oposto e, se o professor itinerante também tem somente um turno acontecerá o mesmo, sendo que a articulação entre o professor do ensino comum e o professor da sala de recurso fica inviável mediante este contexto. Fato este também observado na fala da professora G, abaixo:

É um dos grandes entraves que a gente tem, porque a mesma pessoa que atende os alunos na sala regular, não atende na sala de recurso. E como fazer essa ponte em termo de conhecimento, de dificuldade de aluno, do que o aluno sabe e o que o aluno não sabe, é uma grande dificuldade que a gente tem. A ponte que a gente tem são os técnicos que atendem, mas geralmente esses técnicos trabalham na educação especial em um turno e em outro turno trabalham no estado ou em outros setores então é muito difícil. (PROFESSORA G).

A gestora F, destaca em sua fala abaixo, uma função importante do professor de sala de recurso, ou seja, o trabalho de identificação das dificuldades dos estudantes inclusos no ensino comum.

Bem essa articulação ela é desenvolvida aqui na escola, como eu já falei a questão de materiais, de recursos, pois a professora está sempre auxiliando as professoras em sala, principalmente o tipo de deficiência, a dificuldade. Todo início de ano, a professora da sala de recurso lista todos os alunos que nós temos inclusos, com observações, quais as dificuldades que eles apresentam, o que é que pode ser trabalhado. (GESTORA F)

Sabe-se que esta atitude não corresponde ao ideal no que se compreende em articulação pedagógica entre o professor do ensino comum e o professor da sala de recurso. O fato dele destacar as dificuldades destes estudantes e sugerir o que pode ser trabalhado ajuda o professor do ensino comum, mas tudo depende do entendimento deste profissional em relação as sugestões feitas pelo professor de sala de recurso, ou seja, cada estudante é um estudante com dificuldades e potencialidades únicas e as sugestões não podem ser vistas como receitas prontas e cabíveis a qualquer um. Estas sugestões feitas pelo professor da sala de recurso seriam ideais se planejadas juntamente com o professor do ensino comum e que o professor de sala de recurso pudesse contribuir na orientação da flexibilidade curricular já prevista na própria LDBEN 9394/1996, ou seja:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...].

Em relação a flexibilidade curricular, destacamos as reflexões abordadas no trabalho de Lopes (2010), ao afirmar que:

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula. (p. 45)

Aqui pela manhã a gente tem até uma boa interação, algumas professoras já sabem lidar sem nenhum problema, mas algumas ainda recorrem. Elas sempre me pedem ajuda, e às vezes ouço das professoras quando eu vou, nas formações, ah, mas eu não tenho obrigação de fazer, quem tem que fazer é o professor, mas o decreto diz que é nossa obrigação, como professora de sala de recursos de dar assistência, de dar materiais da nossa sala, do professor orientar quanto à organização do planejamento e as atividades e, é o que eu tenho feito aqui. (PROFESSORA F)

A professora de Sala de Recurso F traz uma inquietação em sua fala acima ao afirmar que: “às vezes ouço das professoras quando eu vou, nas formações, há, mas eu não tenho obrigação de fazer, quem tem que fazer é o professor” (Professora F). Ou seja, aqui a professora F está se referindo as flexibilidades curriculares que devem ser realizadas nas salas de aula do ensino comum para estudante público alvo da educação especial. Realmente o professor do ensino comum deve teoricamente ter o preparo para diante das diversidades da sala de aula, realizar as diferenciações curriculares necessárias a cada estudante, mas o professor da sala de recurso deve sim, ajudá-lo, neste procedimento, pois dispõe de conhecimento maior das dificuldades e potencialidade dos estudantes.

O dispositivo legal ao qual a professora F se refere é a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que, no corpo do seu texto, artigo 13, traz as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado. *In Verbis*:

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.03).

Pela Resolução nº 4/2009, as atribuições do professor de AEE são muitas, cabendo a este profissional ter domínio de diversas competências técnicas para desempenhar bem seu cargo. Nesse sentido vem-se questionar como tem sido realizada a formação desse profissional para atuar na sala de recurso multifuncional. O que se tem visto é o barateamento da formação docente por meio de cursos aligeirados a distância que têm formado um número significativo de professores, mas que apresentam fragilidades no que diz respeito à consistência teórica e metodologia necessária a sua formação. Analisando a página eletrônica do MEC, encontramos alguns editais como o edital Nº 1, SEESP/MEC/2009, que foi publicado logo após a política de 2008 e a Resolução nº 04/2009, e, segundo estudos de Pertile (2013, p. 84), em seu trabalho, afirma-se que em 2009 “[...] o MEC realizou nova chamada pública para cadastramento e seleção de cursos de instituições públicas de educação superior para a rede de formação continuada de professores na educação especial no âmbito da UAB”.

5.1.7 Acessibilidade na percepção dos gestores

A categoria **acessibilidade** se destaca na quinta questão feita aos gestores: **Considera a escola acessível nos aspectos arquitetônicos, curriculares e pedagógicos? Comente.** O objetivo dessa pergunta foi identificar a percepção dos gestores quanto à acessibilidade na escola para os estudantes, público-alvo da Educação especial no que se refere aos aspectos curriculares, arquitetônicos e pedagógicos.

Tabela 8 - A acessibilidade na percepção dos gestores.

participantes (gestores)	subcategoria	Frequência	%
A, B, D, F, G	Tem acessibilidade Arquitetônica	5	71
E	Sem acessibilidade	1	14
F, G	Tem acessibilidade pedagógica	2	28
F, G	Tem acessibilidade curricular	2	28

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Inicialmente a Gestora A, aborda a questão da acessibilidade arquitetônica já que destaca a rampa de acesso a escola ao afirmar que: “Então a questão do acesso físico é fácil,

pois a gente tem a rampa de acesso”.(GESTOR A). Mas, sabe-se que a acessibilidade arquitetônica em si só não é a única via de inclusão sem as outras formas de acessibilidade entre elas a atitudinal.

A gestora B destaca abaixo recursos financeiros recebidos pela escola para a promoção da acessibilidade. Estes recursos são do programa escola acessível do governo federal.

Inclusive o MEC mandou uma verba em 2012 para que fizéssemos um trabalho dentro da escola para ser acessível, pois nós tínhamos cadeirante, a rampa da escola é acessível, e temos a rampa dentro da escola, os banheiros, várias partes da escola é acessível sim para os alunos. (GESTORA B)

De acordo com o manual (BRASIL, 2012), o objetivo do programa escola acessível é:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2012, p. 6).

A gestora E pontua em sua fala, a importância da manutenção do patrimônio público da escola sendo este aspecto, uma responsabilidade social também do poder público no caso a prefeitura de São Luís.

Quanto ao arquitetônico, nós temos uma rampa aqui que nem um deficiente se atreveria a passar. A rampa tá toda esburacada e o corrimão tá todo arrebitado. Então é só a escola que tem que arrumar, a prefeitura tinha que arrumar também. Além que, é um bairro violento, todo mundo conhece a situação do (...). Eles riscam os muros, agora imagina arrancar uma barra de ferro. Essa barra não ficou nem 24 horas. Eu acho que seria inviável de alguém segurar uma barra daquela, para subir, se o cadeirante tiver força, ele vai arrebitar, não tem segurança. Nós temos uma rampa interna e um único banheiro com adaptação. O banheiro que tem o elemento vazado na frente, seria no caso não para quem tem um problema mais sério como para quem tem paralisia cerebral, não poderia usar esse banheiro, mas no momento nós não temos nenhum cadeirante. (GESTORA E).

Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2007), o termo acessibilidade deixou de se referir somente a mudanças arquitetônicas para pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida, passando a referir-se ao conceito mais amplo de Desenho Universal³². Devemos destacar que, em relação à acessibilidade no ambiente escolar, Leis, Decretos e Resoluções

³² O Decreto Nº 5.296 de 2004 apresenta o conceito do “Desenho Universal”, considerado neste documento legal como “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”. (LIMA, 2007 apud BERSCH, 2013, p. 18).

vêm sendo criados, mas aqui destacamos a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001a) que, em seu artigo 12, traz:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001a, p. 03)

Em relação aos aspectos pedagógicos e curriculares existe acessibilidade em 28% das escolas pesquisadas, segundo as gestoras F e G.

Sim, em todos esses aspectos sim, claro que é um trabalho constante envolvendo coordenação e gestão, junto com os professores e a própria família, tem que ter mais promoção de cursos de formação na área, porque o maior desafio nosso é do sexto ao nono ano, que percebe-se que há uma quebra do trabalho que vem sendo desenvolvido do primeiro ao quinto ano. (GESTORA F)

Na fala acima, a gestora F destaca a necessidade da formação docente para a acessibilidade curricular. Entretanto, compreende-se que esta depende de vários aspectos e q fundamenta-se na compreensão de aspectos filosóficos, políticos, econômicos e sociais dos docentes e toda a comunidade escolar. Ou seja, o serviço colaborativo entre escola, família e comunidade é fundamental neste sentido.

Sim, aqui a gente tem acessibilidade sim, e quanto ao aspecto pedagógico e curricular também, na minha fala toda, acho que deixei bem clara toda essa acessibilidade. (GESTORA G).

De modo geral, analisando-se as falas das gestoras (res) ou seja: 71% (A, B, D, F, G) percebe-se que a maioria relaciona acessibilidade somente com a estrutura física da escola, e poucas referem sobre a acessibilidade pedagógica (F, G), isto é, 28% e curricular (F, G), também 28%. Somente uma gestora (E) que corresponde a 14% das entrevistadas, disse da falta de acessibilidade arquitetônica da escola.

5.1.8 Dificuldade na oferta do AEE na percepção dos gestores e das professoras de SRM

Ao serem questionadas tanto as gestoras como as professoras de SRM sobre se **há dificuldade em relação à oferta desse serviço de apoio nas escolas de ensino comum? Se sim, quais são?** Tínhamos como objetivo identificar as principais dificuldades na oferta do AEE.

Tabela 9 - Dificuldade na oferta do AEE na percepção dos gestores e professores de SRM.

participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%	Participantes (Professores de SRM)	Subcategoria	Frequência	%
A, D	Falta de acompanhamento da SEMED (técnico itinerante)	2	28	A, C	Falta de acompanhamento da SEMED (técnico itinerante)	2	28
A	Poucos profissionais habilitados	1	14	B, F	Falta de professores habilitados	2	28
A	SRM pequena (espaço físico inapropriado)	1	14	A, B, E	Falta e precariedade de recursos pedagógicos	3	42
B	Faltade Cuidador	1	14	A	Falta acessibilidade	1	14
C	Acompanhamento da família	1	14	D	Devolutiva da Semed	1	14
E	Falta de material	1	14	G	Acompanhamento ao estudante	1	14
F, G	Não há dificuldade	2	28	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A tabela acima mostra vários aspectos que são pontuados como dificuldades tanto pelos gestores como pelos professores de SRM. Entre estes aspectos, alguns são congruentes, outros divergentes na fala dos entrevistados.

Na sala de recurso há muita gente e pouco espaço, poucos profissionais habilitado se falta o acompanhamento melhor de coordenação da SEMED. Os profissionais que acompanhamos profissionais não falem é fundamental que tenha, é importante para que a gente possa fazer esse trabalho. (GESTOR A)

A gestora A aborda a falta de acompanhamento dos profissionais da SEMED às SRMs, no caso, os técnicos itinerantes. Ou seja, destaca o trabalho de gerenciamento que deve haver entre gestão da escola, a própria secretaria de educação da rede municipal por meio dos técnicos itinerantes para que os problemas possam ser solucionados em tempo hábil. Lembremos que o AEE é um serviço dentro das escolas a ser gerenciado pelo gestor escolar, assim como outros aspectos que devem ser observados no trabalho diário deste profissional e, portanto, se não houver gestão de qualidade por parte da semed e seus diversos setores, não poderá existir aquilo que já é garantido por Lei, ou seja, acesso, permanência e aprendizagem do estudante com e sem deficiência na escola.

Acessibilidade, estrutura, recursos, a gente percebe aqui nesta sala, nós temos vários recursos pedagógicos, mas a maioria deles foi doação. Saímos catando e a

professora da tarde que trabalha em uma escola particular, recebe muita doação, então ela traz para cá. Os equipamentos, havia dois note book da positivo, só um funciona. Tem uma TV e não tem DVD, tem um computador que funciona, mas com um sistema muito antigo. O scanner não funciona, a impressora funciona sendo o que a gente mais utiliza, e fui a última a chegar, mas também a escola utiliza para outras situações fora da sala de recurso. Nós temos uma máquina braille que nunca foi utilizada. (PROFESSORA A).

A fala acima mostra a angústia da professora A, ao falar sobre os recursos, ou seja, da existência ou não, e do mau uso ou uso indevido. Voltemos a mesma questão do gerenciamento destes recursos tecnológicos e pedagógicos tanto pelo professor de SRM, assim como do gestor escolar e da própria Semed. Sabe-se que, as SRM quando foram implantadas tinham um número significativo de recursos tecnológicos, pedagógicos e mobiliários, mas, mesmo uma sala de recurso sendo montada com todos os recursos disponíveis, se não houver gerenciamento e manutenção, não durará muito tempo.

Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncionais, (BRASIL, 2010), as salas de recursos deveriam possuir os seguintes mobiliários de acordo com o tipo de sala, ou seja, sala tipo I ou tipo II:

Quadro 10 - Itens existentes na SRM tipo I e II

Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos	Materiais Didático/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 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010).

Quadro 11 - Especificação dos itens da Sala Tipo II

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo: Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógicos.
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: Brasil (2010).

Portanto, as salas implantadas a partir de 2007 possuíam bastantes recursos sendo que alguns, citados pelas docentes, chegaram depois desse período, como no caso o notebook amarelinho e a impressora de 5000 cópias na maioria das escolas por meio dos kits de atualização da SRMs.

Os recursos são fundamentais, mas, antes de tudo deve haver consciência política, conhecimento para o uso adequado dos recursos pelo professor e gestor escolar, e, principalmente, gerenciamento adequado de cada recurso pelo professor por meio do planejamento individualizado elaborado para cada estudante. Ou seja, não dá para pensar no recurso didático em si, sem uma relação dinâmica com um contexto maior que é o ponto chave, a consciência política de cada um no seu papel na escola.

Quanto ao técnico itinerante, não é uma dificuldade só desta escola, mas nas formações e estas são bem sistemáticas, elas acontecem mensalmente até por uma obrigatoriedade da legislação. Mas falando do técnico itinerante, quando eu entrei, tive um acompanhamento bastante interessante que me ajudou muito por parte do técnico. Mas isso durou um ano, então ele entrou em processo de aposentadoria e não pode mais estar aqui e foi substituída por uma outra técnica, que não durou muito tempo pois foi para outra área e, desde então, não tive mais técnico desde meados de 2014 então estou sem técnico até o momento. (PROFESSORA A)

Na fala da professora A, fica claro a falta do técnico itinerante ou sua inconstância no polo. Este profissional não tem uma tarefa só de visitar as escolas com estudantes inclusos no ensino comum e com SRM, sua função é bem ampla, pois deve possuir uma formação sólida sobre a educação especial, que possa passar segurança ao gestor, professor do ensino comum e professor de SRM.

Nós já tivemos muitas dificuldades porque a gente não tinha cuidadores³³ hoje já tem um mas ainda é pouco, numa demanda de 52 alunos. Só na turma de primeiro ano tem 3 alunos autistas. (GESTOR B).

Segundo o Edital de Seletivo/ Portaria Nº 143/2016 - SEMED foram ofertadas “110 (cento e dez) vagas para cuidadores, para escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís, conforme demanda das escolas, podendo ser na zona rural ou zona urbana”. (SÃO LUÍS, 2016a, p. 02).

Cabe destacar que, na fala da gestora da SAEE, ficou clara a preocupação do setor da Educação Especial quanto às demandas por recursos humanos no atendimento as escolas, ou seja: estas demandas vão além dos cuidadores, como outros cargos.

E conseguimos a criação de sete cargos para educação especial, que a rede não tinha e é por isso que o concurso foi barrado, pois não existiam esses cargos e hoje a promotória, tem tido bastante atenção, e embargaram o concurso, mas isso não foi por falta de solicitação. Em 2013 quando cheguei, em fevereiro sai com uma minuta pedindo a criação de cargos, esses cargos são: professor intérprete, professor instrutor, professor do AEE, cuidador. Quanto aos cuidadores fizemos um seletivo, e estes já estão nas escolas, e as escolas estão felizes da vida, foi apenas um seletivo, um contrato de seis meses, e quanto ao concurso³⁴, segundo o secretário ainda vai sair este ano, e aí o público da educação especial vem completo, com cuidadores, intérprete de libras que é uma demanda nossa, instrutores de Libras que é outra demanda, monitor de transporte, pois os alunos ficam só dentro do ônibus e isso não pode acontecer. Isso vai acabar no município de São Luís, professores do AEE, vem o cargo criado professor do AEE, transcritor de braille, são um total de sete cargos. (GESTORA DA SAEE).

Na tabela abaixo colhe-se o número de vagas por cargos criados na rede municipal de acordo com o edital do concurso público do dia 28 de setembro de 2016. Observa-se também que alguns cargos foram contemplados no edital do concurso, mas não o número informado pela superintendente de educação especial do município no seu depoimento.

³³ Em relação a entrevista com a gestora B, cabe destacar que foi um dos casos em que a docente estava de férias e só foi possível entrevistá-la no mês de agosto; portanto, neste período a SEMED já havia feito um seletivo para cuidadores (EDITAL DE SELETIVO/ Portaria Nº 143/2016 - SEMED) no mês de julho de 2016. Em agosto esses cuidadores foram para algumas escolas. No caso, a escola em questão foi contemplada com um cuidador. (SÃO LUÍS, 2016a)

³⁴ Refere-se ao edital Nº 1, de 28 de setembro de 2016. (SÃO LUÍS, 2016b).

Quadro 12- Cargos existentes no concurso público para prefeitura de São Luís

Cargo/Especialidade	Vagas para ampla concorrência	Vagas reservadas para candidatos com deficiência Total de vagas	Total de vagas
Cargo 12: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: Atendimento Educacional Especializado	38	7	45
Cargo 13: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: Braille	4	1	5
Cargo 14: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: Intérprete de Língua Brasileira de sinais	17	3	20
Cargo 15: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: Língua Brasileira de Sinais	13	2	15
Cargo 16: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: Suporte Pedagógico	30	5	35

Fonte: São Luís (2016b).

*Acredito sim que exista ainda muita dificuldade, em quais aspectos? As vezes a gente embarra, alguns professores que simplesmente não estão nem ai para com os alunos com deficiência, acha que ele já tem muito trabalho com os outros sem deficiência e, não querem aceitar, ou aceitam por aceitar mas não fazem de fato **um planejamento individualizado**, um planejamento que contemple as dificuldades do aluno e aí a gente vê muitos alunos que até a auto estima são rebaixadas, que aqui na sala de recurso tem um bom desenvolvimento e chegam lá são tolhidos. (PROFESSORA B, grifo nosso).*

A professora B destacou a falta do planejamento individualizado na Sala de ensino comum, mas sabe-se que o planejamento individualizado deve ser realizado na sala de recurso multifuncional pela professora do AEE. Em relação à sala de ensino comum o que deve ser feito são flexibilidades curriculares para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Uma das grandes dificuldades que as entrevistas demonstraram é a falta de articulação entre as professoras de SRM e sala de ensino comum, ou seja: se houvesse melhor entrosamento entre estes profissionais a professora de AEE poderia desempenhar melhor sua função que é de acompanhar o planejamento da sala de ensino comum. Esta função é bem definida em documentos oficiais como a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 como pode ver no seu artigo 13, inciso “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)

A articulação do professor de AEE com o professor do ensino comum extrapola o momento de planejamento e orientação quanto a flexibilização do currículo. O professor de

AEE deve envolver-se em todos os aspectos que possam garantir a inclusão escolar do estudante no ensino comum e sua aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que o professor de AEE conheça programas como o da escola acessível para que possa cobrar da gestão escolar a sua implementação, e também o PPP da escola para que as ações voltadas a inclusão possam ser realmente implantadas.

Outra dificuldade que a gente encontra, é que muitas salas não tem o apoio e os recursos necessários, a gente tem aqui um monte de computador, como você está vendo, mas infelizmente funciona somente um computador que o MEC encaminhou, o notebook da sala de recurso e o meu notebook que eu trago que, eu tenho a outra professora. Aqui temos 5 computadores maravilhosos, são do projeto positivo chamado mesa educativa³⁵, que tem acessibilidade para surdos, deficiente visual, jogos belíssimos e riquíssimos para deficiente intelectual, mas por falta de manutenção estão sem funcionar. Nós não temos na nossa sala uma máquina de xerox, ou quando tem, não tem o toner então esse material, muitas vezes é custeado por nós mesmos professores. (PROFESSORA B).

A manutenção dos recursos tecnológicos das salas de recursos multifuncionais tem tido problemas desde o início do programa, pois, muitas escolas não vêm a sala de recurso multifuncional como um espaço da escola e, muitos gestores, terminam esperando por recursos financeiros extras para realizar manutenção nessas salas.

Em relação à questão da manutenção dos computadores das salas de recursos, podemos analisar o depoimento da Gestora da SAEE: **Que ações estão sendo desenvolvidas para implementar os recursos, ou soluções tecnológicas, computador, impressora, note book. Como a secretaria adquire e faz a manutenção desses materiais?**

Quanto a esses recursos, em maior número são recebidos pelo MEC através do censo, o MEC observa através do censo a região que mais tem aluno e, manda material para a criação de sala de recurso. Pelo menos 2013 quando eu cheguei foi assim, nós fundamos só na zona rural 22 salas de recursos, e o MEC mandou esse kit. Esse kit são dois computadores amarelinho, às vezes um ou dois note book, impressora vem uma ou duas, e os demais materiais didáticos pedagógicos.(...) Ecom relação a manutenção, em 2013 a equipe da Semed, é muito pequena do setor de informática, já lutamos muito pra arrumar um técnico pra ir as salas de recurso só que, não se conseguia de jeito nenhum, aí eu recebi um técnico, um agente administrativo no setor, então coloquei ele exclusivo pra se tornar técnico de informática dessa área. Com isso graça a Deus os computadores que estavam parados, que não funcionavam, e aquele que ele não dá conta sozinho, ele traz para o setor de informática, e as manutenção tem sido feita na sala de recurso, e os professores estão muito felizes com isso. E eu parablenizo meu agente administrativo por fazer esse trabalho, e está deixando os professores e alunos felizes. (GESTORA DA SAEE).

Observa-se que, mediante as dificuldades enfrentadas em relação à manutenção dos recursos tecnológicos das salas de recursos e de acompanhamento técnico dos técnicos e

³⁵ Mais informações sobre o projeto da editora positivo mesa educativa no site: <http://www.positivoteduc.com.br/mesas-educacionais-mundo-das-descobertas>.

professores itinerante da SAEE, a gestora desse setor, juntamente com sua equipe técnica, busca soluções criativas mediante os recursos humanos de que dispõe na secretaria. Cabe destacar que a gestão se faz de ato de boa vontade do gestor, mas também de ações políticas e que muitas atitudes não dependem exclusivamente de um sujeito, mas, sim, de atitudes macro que envolvem vontade política e a viabilidade de Políticas Públicas para o bem estar de todos. Nesse sentido, a rede municipal de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação deveria prever em seu orçamento, recursos financeiros para garantir a manutenção dos recursos tecnológicos não só das SRMs, mas também de outros setores das escolas.

A gente observa que as famílias não têm tempo de trazer os filhos, e isso eu não acho muito interessante, então os pais têm que dar esse apoio para que a inclusão social, ou seja, como a gente já tem a sala de recurso tem muitos pais que não tem tempo de trazer essas crianças. (GESTORA C)

Em relação a subcategoria acompanhamento às famílias, a Gestora C em sua fala destaca o fator tempo das famílias para o encaminhamentos dos filhos com deficiência a SRM. Este fato também é mais percebido pelo fato da frequência do estudante a SRM ser facultativa e não obrigatória de acordo com os instrumentos normativos legais. Outro aspecto é a falta de conhecimento do objetivo do serviço AEE desenvolvido nesse espaço, pois, muitos pais vêm apenas como uma sala de apoio ao ensino comum e não como espaço complementar e/ou suplementar a formação do estudante.

Então nós da rede somos poucos, mas a gente precisa melhorar mais. Eu por ser uma pessoa bem chata eu sempre chamo o técnico para ele vir me orientar, para ele conhecer as crianças, já tivemos essa primeira reunião, ela já veio, já falou com os pais, mas sei das dificuldades também que o técnico tem de atender 16 escolas, pois a minha técnica atende 16 escolas, então eu não gosto de dar muito trabalho pra ela não. Mas quando é necessário eu tenho que chamar, para ela vir aqui. (PROFESSORA C).

A professora C, destaca um ponto importante no serviço da educação especial na rede municipal de São Luís que é o papel do técnico do acompanhamento a esse espaço. A professora C reconhece que o técnico do acompanhamento tem muitas escolas para atender em pouco espaço de tempo com uma grande variedade de problemas em realidades diversas. Este profissional muitas vezes é o único elo que o gestor da escola, o professor de SRM e professores do ensino comum têm com a equipe da educação especial, principalmente diante das grandes longitudes territoriais existentes nos setes núcleos em que as escolas são organizadas.

A gestora e professora na escola C em sínteses abordam questões diferentes, mas bem pontuais em relação à sala de recurso. O acompanhamento aos pais é necessário, pois o

que muitas vezes acontece é que os estudantes deixam de frequentar a sala de recurso porque os responsáveis não têm tempo de levá-los; outro fator agravante é a distância da sala de recurso da casa dos estudantes, já que este atendimento pode ser feito na própria escola ou em escolas próximas à casa dos estudantes e em centro de atendimento especializado. Já em relação ao acompanhamento técnico, como já foi discorrido, dependerá de fatores externos que estão ligados à falta de profissionais na própria rede o que acarreta um número excessivo de escolas para cada profissional acompanhar. Esta falta pode ser observada nas falas das gestoras e professoras abaixo:

Então esse apoio é o que a gente sente mais falta é desse apoio fora porque a equipe multidisciplinar da Semed é uma equipe muito pequena que atende a Rede Inteira. Então são 200 e poucas escolas pra atender alunos regulares não são 200 e poucas que tem sala de recursos, mas eu acredito que todas as escolas da rede têm alunos inclusos, então uma equipe multidisciplinar com duas psicólogas é uma equipe muito pequena que não dá pra atender esse quantitativo de escola, então é muito complicado então que a gente ainda sente falta desse apoio externo, mas aqui dentro a gente se vira nos 30 e tenta fazer o que pode. (GESTORA D)

A gestora destaca dois profissionais da equipe no caso psicólogo e sua função, sendo que este número realmente é insuficiente para uma rede com um número bem significativo de escola e estudantes.

A dificuldade não é de oferta, até porque é feito a triagem no início do ano e os professores fazem relatórios dos alunos se este relatório vai para Semed, agora é esta devolutiva é que demora, aqui é rápido. Agora de lá vem a resposta e o encaminhamento. (PROFESSORA D)

A devolutiva a qual a professora D se refere é quanto a identificação dos estudantes com suspeita de deficiência que não possuem laudo médico e que são encaminhados a equipe técnica da SEMED de educação especial por meio dos professores itinerantes. Destacamos que estes professores por possuírem um número bem grande de escolas para acompanhar e ainda ter de identificar as dificuldades desses estudantes para serem encaminhadas para o estudo de caso na SEMED demanda tempo, e, as escolas ficam sem respostas em tempo hábil. Pontua-se que este tipo de avaliação já vinha sendo desenvolvida pela SAEE desde a gestão anterior como podemos comprovar pelos escritos de Melo e Ferreira (2006, p 29) “(...) a avaliação psicopedagógica distancia-se do modelo clínico de avaliação por fundamentar sua prática no próprio contexto escolar – onde o aluno se encontra em situação de aprendizagem, além dos contextos social e familiar”.

*Olha material, esse material necessário que elas precisam, não tem. (GESTORA E)
A dificuldade em uma sala de recursos é ter recursos, e essa é uma das questões que estamos lutando, cobrando eu juntamente com a professora da manhã, pois quando*

fazemos algum projeto nós nos reunimos e nós combinamos para realizar alguns projetos. (PROFESSORA E)

Observamos que tanto a gestora E como a professora E concordam quanto a dificuldade que a escola encontra em adquirir os recursos necessário para a SRM, entretanto, como já afirmamos anteriormente, este espaço deve ser revitalizado como qualquer espaço físico da escola. Ou seja, a SRM é também sala de aula assim como as outras salas do ensino comum, e se tem recursos para estas, deverá haver também para a SRM, mesmo sabendo que alguns recursos são bem específicos por ser tratar de tecnologia assistiva. Já a gestora F abaixo não observa dificuldade na sua escola no que tange as professoras de AEE como podemos observar em seu depoimento abaixo.

Pela escola que eu trabalho eu não percebo tanta dificuldade assim não, as professoras são muito acessíveis é sempre estamos dispostos a ajudar quem recorre a ela. Então, não perceba que não. (GESTORA F).

A questão do acesso curricular é abordada nas falas dos sujeitos pesquisados, principalmente em relação ao acompanhamento dos estudantes da sala de recurso multifuncional, como também na sala de ensino comum e pelo gestor, coordenador e o próprio professor da sala de ensino comum em acreditarem na capacidade de aprendizagem dos estudantes mesmo diante de suas limitações. Nesse sentido concordamos com Pimentel (2012, p. 140).

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

O autor acima citado reforça o nosso entendimento de que a formação para o professor do ensino comum é uma questão essencial para que o processo de inclusão não se torne uma pseudoinclusão. Este pensamento é reforçado com a fala da professora F abaixo:

Agora no que se refere ao ensino fundamental maior, é mais difícil, porque os professores acham que os meninos não vão aprender nada. Então a dificuldade que eu enfrento é de fazer com que eles percebam que mesmo com dificuldades aqueles alunos podem aprender, mesmo ele não sendo alfabetizado. Então é muito difícil, eles perceberem isso aí, que os alunos têm condições de aprender. (PROFESSORA F)

A gestora G acredita que pelo fato da SRM existir na escola com recursos tecnológicos é a garantia de que não terá dificuldades, mas nem sempre é assim, pois se o

professor não possui a formação necessária para manusear os recursos tecnológicos, mesmos estes existindo, de nada adiantará.

Não, nós não temos essa dificuldade, nós não temos. Até porque a gente tem todos esses recursos multifuncionais aí, então nós não temos essa dificuldade. (GESTORA G)

A professora G já destaca três aspectos importantes, a dificuldade que os estudantes possuem em relação à aquisição do conteúdo, a falta de interação dos estudantes com deficiência para com os estudantes sem deficiência e a falta de compreensão da importância do AEE para esse público.

Há dificuldade em relação aos conteúdos, o que o aluno está trabalhando, a outra dificuldade é da interação desses alunos com os demais...(...) Então daí a nossa grande dificuldade em trabalhar com esses alunos e em sentido macro também da escola. Ou seja, fazer ciente a esses professores, coordenadores, gestores a importância desse trabalho. (PROFESSORA G).

5.1.9 Apoio aos professores de SRM na percepção dos gestores

A sexta questão aos gestores abordou a questão do apoio aos professores na inclusão, ou seja: **quais ações no apoio aos professores na inclusão de alunos público-alvo da educação especial são desenvolvidas na escola?** O objetivo desta questão foi identificar as ações que são desenvolvidas na escola no apoio aos professores na inclusão.

Tabela 10 - Apoio aos professores de SRM na percepção dos gestores.

Participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%
A	Elaboração de material	1	14
B, F	Parceria entre a professora da SR e o professor da SRM	2	28
C, D	Formação para o professor	2	28

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Planeja ações para que quando os alunos vão para salas regulares eles têm um atendimento diferenciado, isto principalmente nas atividades que são pré-programadas para que eles possam ser atendidos na sala de aula, até porque quando o professor está trabalhando com 30 a 40, ele não tem como dar atenção especial para esse aluno, e já tendo é o material prépreparado pela coordenação, eles conseguem trabalhar. (GESTORA A)

Esse apoio é feito em parceria junto com a sala de recurso, porque o aluno que estuda pela manhã, no vespertino ele está na sala de recurso. Mas a professora da sala de recurso dá esse suporte em sala também, para esta trabalhando com a professora qual a melhor atividade que o aluno possa estar fazendo na sala de aula. (GESTORA B)

(...) a professora de SRM desenvolve um trabalho belíssimo com as crianças, no trabalho de orientação, de ajuda de auxílio a esses professores, com relação principalmente aos materiais, ela sugere orientações como trabalhar é assim é um trabalho em conjunto. (GESTORA F).

Das falas acima das escolas (A, F e B) podemos depreender, que existem algumas estratégias criadas para que os alunos com deficiência tenham um suporte na sala regular, seja pela elaboração de material complementar para o aluno, seja na orientação de atividade pela professora de SRM.

E ter especialização, até porque nem todo mundo tem especialização em educação especial e tem a questão da ajuda da professora da sala de recurso para ter esse apoio. (GESTORA C).

Olha nós temos previsto uma formação para os professores da sala regular exatamente para professores que têm alunos inclusos na turma. E a gente sempre faz isso na semana pedagógica e quando não dá para fazer na semana pedagógica, a gente tenta fazer no decorrer do ano letivo. (GESTORA D).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 trata, em seu artigo número 12, da formação necessária para o professor atuar no AEE: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Já em relação à formação dos professores de sala regular concordamos com Costa (2012, p.25), que discute sobre a necessidade de haver promoção da equipe escolar, “[...] da família e comunidade em prol da democratização do ensino”. Aqui deve ser inserido não só o aluno com deficiência, mas também o aluno sem deficiência.

5.1.10 Formação continuada na percepção dos gestores

A categoria formação continuada foi abordada na seguinte questão aos gestores: **há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.** O objetivo desta questão era identificar se a escola tem um momento de formação sobre a inclusão durante o ano letivo com os professores.

Tabela 11 - Formação continuada na percepção dos gestores.

Participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%
A	Não existe ainda	1	14
B, D	Existe somente como meta do gestor	2	28
C	Procura dos professores pela formação	1	14
E	Palestras	1	14
F	Existe a formação sistemática	1	14
G	Formação exercida pelo técnico da SEMED	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

De modo geral podemos perceber nas falas que o Gestor A (14%) afirma que não existe, já as gestoras B e D (28%) destacam que a formação faz parte das suas metas, já os gestores C, E, F e G apontaram pistas em suas falas que existe a formação sistemática, sendo muitas vezes exercida pelo técnico da Semed ou que os professores buscam também formação.

Nós ainda não fazemos mas precisamos estruturar algumas situações, para que a gente possa fazer isso, infelizmente ainda não fazemos isso. (GESTOR A).

A meta da gestão de 2016 eu coloquei um item que a gente tinha que ter esse momento com o professor, gestor e o pessoal do AEE que acho que é mais fortalecido para estar nos capacitando, cada vez mais em termo de formação, no espaço escolar para gente trocar a nossa experiência até mesmo conhecer mais com os professores da sala de recurso para gente trabalhar em sala de aula. (GESTORA B).

(...) já vejo os professores mais preocupados com a formação continuada de vir até a direção e a sala de recurso, para poder ter esse atendimento mais especializado com esses alunos. (GESTORA C). (Informação verbal).

A questão da formação continuada tem sido bastante discutida nas questões das entrevistas pelos gestores e professores e, para tanto, sabe-se que é necessária uma prática reflexiva durante o processo de formação do professor; portanto, esse profissional deve partir de uma base teórica sólida que lhe dê os elementos necessários para questionar a sua prática e até o seu próprio fazer pedagógico. Cabe destacar que a formação inicial deve garantir as bases teóricas necessárias à compreensão de uma realidade em constante mudança e historicamente determinada. Mediante este fato, esse professor deverá ser capaz de selecionar fatos contraditórios e antagônicos existentes na sua realidade que apontem realidades que precisam ser desveladas para serem compreendidas. Neste contexto cabe refletir sobre a diversidade e suas divergências no contexto escolar. Para tanto, compreender a diversidade

mediante grupos tão diversos permeará diversos saberes que deverão ser constantemente construídos.

Na diversidade humana encontram-se grupos diversos e, entre estes, o público-alvo da Educação especial. Portanto, mediante o processo de inclusão e escolarização destes sujeitos, demandas foram-se agregando a escolas, espaço de inclusão para a escolarização. Diante do avanço na questão dos direitos, Leis, Decretos, Resoluções foram criadas garantindo o acesso e permanência destes na escola. Entretanto, novas demandas surgem principalmente relacionadas com protagonistas também desse processo, os professores.

Nesse contexto pudemos perceber no decorrer da pesquisa as queixas de gestores e professores de Sala Regular e de SRM e da própria gestora da SAEE em relação à formação continuada destes sujeitos. Ou seja: a formação inicial já existe; e a continuada? Que saberes são necessários aos professores, gestores e toda a comunidade escolar, para melhor atender ao público da Educação especial em suas necessidades específicas? Tais questionamentos permearam este trabalho e, para tanto, buscamos a colaboração de autores como Carvalho (2011, p. 24) ao afirmar que, em relação à formação inicial e as instâncias formadoras,

A formação docente constitui elemento importante na efetivação de uma educação de qualidade e tem sido objeto de um vasto número de pesquisas educacionais. Quanto à Educação Especial as diretrizes políticas mais recentes de inclusão requerem que as instâncias formadoras contemplem em suas ações de ensino, pesquisa e extensão aspectos necessários a uma base sólida de saberes e práticas que proporcione instrumentos para o professor lidar com a diversidade.

Nas falas abaixo, os gestores enfatizaram que na semana pedagógica das escolas deve haver espaço de discussão sobre o tema da inclusão e, também, que durante o ano letivo espaços sistematizados de discussão sejam abertos com a equipe da Semed para abordar o assunto da inclusão. Portanto, percebe-se que os gestores sentem a necessidade da formação continuada discutir sobre o tema da inclusão. O que se observa com base nas respostas dos sujeitos é que falta definir tempo e espaço para haver essas formações.

A gente sempre abre esses espaços como a gente já falou anteriormente, quando isso não é feito na semana pedagógica se tenta incluir ao longo do ano, do bimestre, inclusive está previsto uma formação agora com espaço de discussão. Se não acontecer agora até por conta dessa questão de greve, mas, eu acredito, que até agosto isso vai acontecer esse espaço de formação. (GESTORA D).

Olha a tarde, nós já tivemos duas reuniões, não é bem uma reunião com uma palestra com a professora Helena, porque como não tem uma pessoa pra estar orientando, ajudando, porque eles não tem nenhum curso pra trabalhar, eles conhecem as crianças especiais, e nós fizemos o pedido pra que a Helena viesse dar o curso e ela veio ainda mais duas vezes, dar esse curso. (GESTORA E).

Nós temos a formação continuada, em que várias vezes o tema foi em inclusão, e a gente também, tem essas informações de dificuldades, de profissionais de fora, já

explanaram o assunto bastante, principalmente do segundo ao quinto. Eu confesso, que temos que começar esse trabalho, realmente eu já sugeri, já pedi a secretaria, e eles se mostraram bem dispostos a ajudar, e nós temos a formação durante o ano e sinto que é uma necessidade a gente trazer esse assunto. (GESTORA F).

Essa discussão, essa integração, que a gente faz, essa troca de experiência, nós fazemos durante a jornada pedagógica do qual o coordenador da educação especial, essa pessoa que faz o acompanhamento pedagógico está presente, na nossa jornada pedagógica. (GESTORA G). (Informação verbal).

A meta 16 estratégias 1 do PNE Lei 13.005/2014 enfatiza que as instituições públicas devem fomentar a demanda pela formação continuada. *In Verbis*:

16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2014, p. 25)

5.1.11 Formação continuada na percepção da gestora da SAEE

A gestora da SAEE também foi questionada sobre a categoria da formação continuada, ou seja: **que ações são realizadas para atender a formação continuada dos professores da sala regular e dos professores da sala de recurso?** O objetivo da questão foi identificar que ações são desenvolvidas pela SAEE na formação continuada dos professores de SRM e dos professores de SR.

*Nós temos um projeto de formação e esse projeto de formação inclusive ele atende desde os professores do ensino regular, temos as formações específicas dos professores de sala de recurso, temos formações para gestores e coordenadores pedagógicos, e os cursos que tem sido de tamanha importância para nós, só agora em 2016 nós temos **nove cursos**, sendo oferecidos para os professores da rede. (...) Então na minha gestão de 2013 a 2016, temos mais de 1500 professores formados. Também ainda na área dos cursos (...) trouxemos pela primeira vez o **curso na área do autismo**, pois temos um número significativo de alunos na rede, então foi uma necessidade da rede pela superintendência da educação especial, para atender o público alvo do autista, então oferecemos 80hs o curso semi presencial. (...) Também oferecemos de novo o **curso de altas habilidades**, pois criamos um centro de enriquecimento para crianças com características de altas habilidades. (...) Nós temos o **curso de braille** que ensina o professor a lidar com o aluno cego, o **curso de libras** que este ano estamos trabalhando com o avançado, pois em 2013, 2014 e 2015, trabalhamos só com o curso básico, ou seja, intermediário que foi a primeira turma, e no segundo semestre a turma avançada para atender os alunos surdos, e também não só para atender alunos, pois a gente tem que estar apto a viver nessa sociedade diversificada (...) Temos também o curso de **educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, e o professor que passa por esse curso não pode mais dizer que ele não está preparado, para receber o alunos, pois nós trabalhamos, dez módulos aumentamos mais um módulo, então ele trabalha todas as especificidades da educação especial, mudamos também toda a metodologia dos cursos, segundo os cursistas eles estão adorando, estão motivados, estamos trabalhando de uma forma semi presencial, sendo nas presenciais aulas práticas mesmo no ritmo de oficinas, onde nós temos recursos belíssimos elaborados pelos*

*professores. (...) Além dos cursos, outro projeto que aderi que se chama **portas abertas para inclusão** que é o da **educação física inclusiva**, os professores da educação física não trabalhavam com os alunos da inclusão segundo depoimento, eles não envolviam os alunos com deficiência nas atividades físicas, porque eles tinham pena do aluno se machucar, do aluno correr se machucar, e partir dali, os professores começaram também levar os alunos com deficiência inclusive os cadeirantes para participar da atividade de educação física.(GESTORA DA SAEE).*

Analisando-se as falas da gestora da SAEE, podemos enfatizar que a SEMED, na última gestão em relação à formação continuada dos professores de AEE e das salas regulares, aumentou o número de cursos apresentando além de uma grande diversidade dos mesmos. Esses cursos acontecem durante o ano inteiro, abrindo vagas duas vezes ao ano. A procura de modo geral refere-se a professores, gestores e da própria comunidade ludovicense. Os encontros presenciais são quinzenais, havendo também a carga horária a distância pela Internet. Devemos destacar que alguns cursos são só presenciais no caso de Braille, Soroban e Libras.

5.1.12 Formação mínima exigida do professor de SRM na percepção dos professores de SRM

Em relação à formação mínima exigida para que o professor possa atuar na SRM, foi questionado aos professores: **Qual é a formação mínima exigida dos professores que atuam nesse serviço de apoio?** O objetivo desta questão era identificar se os professores tinham conhecimento da formação mínima exigida para atuar no AEE.

Tabela 12 - Formação mínima exigida do professor de SRM na percepção dos professores de SRM.

Participantes (professores)	Subcategoria	Frequência	%
B, E, C, D, F, G	Pedagogia	6	85
B, E	Cursos específicos	2	28
E, C, D, F, G	Especialização	5	71
C	Formação continuada	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Olha, se formar em Pedagogia que é a mãe da educação e também na área da educação inclusiva, e também, ter o curso de atendimento educacional especializado para atender essas crianças, essa é a mínima, mas não é fechada, porque além dessa especialização, a gente tem que ter outras e outras especializações. Assim como a arte terapia é muito importante para as crianças, para trabalhar com o lúdico, a psicopedagogia, para trabalhar a consciência, o âmbito familiar, então todo tipo de área de conhecimento é válido para educação. (PROFESSORA E)

Eu percebi que uma boa parte dos professores não tinha a especialização na área, então só a graduação, e as pessoas migravam da educação infantil, ou do ensino fundamental para educação especial. Nesse momento, não tinha a exigência do professor porque não tinha como cobrar algo que os professores não tinham, e

tinha que desenvolver o AEE então não tinha como cobrar do professor aquilo que ele não podia dar. Então a rede deu alguns subsídios, fez parcerias com as universidades para oferecer a especialização e muitos professores fizeram, e agora, eu acredito que a rede, já deva ter um certo número considerado de professores com especialização, até então não era uma exigência eu não sei como isso está agora. (PROFESSORA A).

Na fala da professora ficou claro que houve uma preocupação por parte da Semed em formar o professor para atuar na SRM; neste sentido, houve parceria com instituições federais como a Universidade Federal do Ceará (2009) para realizar cursos de pós-graduação em AEE.

E aí temos também como garantia, a formação continuada da sala de recursos. Eu vejo como espaço privilegiado, e a política desses últimos anos tem focado também no professor da sala regular, não só do professor da sala de recursos, ele também faz na formação na área da Educação Especial. (PROFESSORA C).

Na realidade quando nós entramos por necessidade, fomos oriundos de um concurso de 2002, e as escolas quando houve a necessidade de ampliar a sala de recursos, nós somos praticamente convidadas a trabalhar na sala de recursos. Depois a gente foi fazendo as formações, especializações e vai melhorando nosso trabalho. (PROFESSORA D).

Eu só não sei se precisa, porque tem professor da sala de recursos que não tem formação na área e são professores da sala de recursos. Eu não sei como foram parar, mas não tem formação. No início quando eu vim para a classe especial, eu não tinha formação na área, só o curso de Pedagogia. E aí vieram os cursos da Semed e aquela especialização que teve, que foi pela Faculdade do Ceará. Não sei se dizer também se agora, hoje em dia, está do mesmo jeito, o mesmo sistema. Mas a minha formação como já falei, eu sou pedagoga e tenho a especialização do professor de AEE da pós a distância. (PROFESSORA F.)

A formação pedagógica e a formação na área da educação especial. Eu tenho as duas. (PROFESSORA G).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, em seu artigo prevê “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (CEARÁ, 2009). Já o Decreto 7611/2011, em seu artigo 5º, fala do apoio técnico e financeiro que a União deve prestar “[...] aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011), sendo que, no parágrafo 2º, destaca as ações necessárias à formação continuada de professores e gestores na perspectiva inclusiva.

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. (BRASIL, 2011).

5.1.13 Organização pedagógica da SRM na percepção dos professores de SRM

Em relação à organização pedagógica da Sala de Recurso Multifuncional, os professores foram questionados sobre o tempo, turno, horário, quantitativo de alunos e tipos de deficiência, ou seja: **como é organizado o tempo, turnos e horários no SRM? Qual é o total de alunos atendidos na SRM? Quais são as deficiências atendidas?** O objetivo das questões era identificar como as salas de recursos estão organizadas. Mediante estas informações foi organizada a tabela abaixo com uma síntese dessas informações.

Tabela 13 -Distribuição de carga horária e número de alunos dos professores participantes da pesquisa

Professores	Carga horária Prof.	Periodicidade de atendimento	Turno de atendimento	Horário da SRM	Número de alunos	Deficiências atendidas
A	24hs	2 ou 3 vezes na semana	Mat	.....	10 Mat	DI, BV, PC
B	40hs	2 ou 3 vezes por semana	Mat Vesp	2 Horas	18 Mat 25 Vesp	DI, DM, PC, TEA, DA e DF
C	24hs	.....	Vesp	13:30 às 17:20	8Vesp	DI (Down e Moebis)
D	40hs	2 ou 3 vezes na semana	Mat Vesp	.....	10 Mat e Vesp	DI, TEA, BV
E	24hs	.....	Vesp	.....	6Vesp	DI,DF DF, TEA, S D
F	40hs	1 ou 2 vezes na semana	Mat Vesp	2 horas e meia	13 Mat 16 Vesp	.....
G	24hs	2 vezes na semana	Vesp	Tarde toda	8Vesp	TEA, DI, DM

Legenda:DI – Deficiência Intelectual; BV – Baixa Visão; PC – Paralisia Cerebral; DM – Deficiência Mental; TEA – Transtorno do Espectro Autista; DF- Deficiência Física; SD – Síndrome de Down.

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A tabela acima expõe que a carga horária dos professores varia de 24 horas (57%) a 40 horas (42%) dos professores. Em relação ao tempo de atendimento dos alunos houve prevalência de 2 a 3 vezes por semana com tempo de 2 horas integral dos que informaram. Quanto ao número de alunos por sala temos uma média de 11 alunos com deficiências bem diversificadas.

Tentando montar por grupos, nesses grupos atualmente eu tenho grupo de três e eles ficam duas horas no mínimo, duas ou três vezes por semana. (PROFESSORA B)

Rsrrsrs. É um total um quanto significativo. No turno matutino a gente tem 9 alunos com deficiência intelectual, dentre eles tem dois alunos que além da deficiência intelectual tem associada a hiperatividade e tem uma que além da deficiência intelectual tem associada uma perda auditiva, os dois entrem como

deficiência múltipla. Tem alunos com paralisia cerebral dentro dos 9 e tem alunos com DI, os outros nove são somente surdos. Então esta sala de recurso no turno matutino, atende 18 alunos. Para este atendimento de 18 alunos, como eu tenho 9 surdos, é uma demanda de atendimento completamente diferente. Para tanto, a gente tem uma outra professora que atende somente os alunos surdos e eu atendo os outros 9 com as outras deficiências. No turno vespertino, nós temos 23 alunos, dentro destes 23, temos 6 autistas, 3 cadeirantes, deficiência intelectual, deficiência múltipla associada com a hiperatividade e temos alunos com paralisia cerebral e 2 surdos apenas, sendo um total de 25 alunos, o que está dificultando muito, o turno vespertino montar este horário. (PROFESSORA B). (Informação verbal)

Outro fator de destaque nessa categoria é que a maioria das escolas pesquisadas é de grande porte e considerada como referência pela Semed para inclusão, além de ser de fácil acesso aos pais em relação à localização. Isso faz com que a procura por essas escolas aumente o número de alunos na SRM.

Eu atendo atualmente seis alunos durante a semana. As deficiências são: deficiência intelectual, física, autismo, Síndrome de Down. Tenho autismo severo e tem uma que eu recebo, e ela é DI e autista. (PROFESSORA E)

Organizo pelas características das deficiências dos alunos, porque tem alunos que tem autismo Severo, eu não posso atender esse aluno junto com outras crianças, pois ele precisa ter uma atenção mais voltava para ele. (PROFESSORA E)

(...). Então tem aluno que frequenta duas vezes na semana tem aluno que frequentam três vezes por semana, isso depende da necessidade avaliada, que o aluno vem apresentar. Eu trabalho no matutino então atendo alunos que estudam no vespertino e não atende só os alunos desta escola e isto está prevista na legislação. Eu atendo alunos de várias escolas, já teve época de eu ter muitos e muitos alunos e ter que fracionar bastante o tempo para poder dar atenção a todos. Até porque localização da escola e da área Itaquí-bacanga. (PROFESSORA A)

Neste semestre eu estou com dez alunos, mas frequentando eu tenho 7 alunos os outros 3 vem esporadicamente. (PROFESSORA A)

Quanto a deficiência, o maior número é intelectual tem alguns com paralisia cerebral mais acumulada com outra deficiência, no caso a intelectual. Já tive aluno com baixa visão e com cegueira, surdo nunca tive, então mais só deficiente intelectual. (PROFESSORA A)

Aqui a gente tem as crianças, e se estabeleceu em bloco, vamos dizer assim é por características aproximadas, então a gente separa por grupinho e por dias da semana de 1:30 da tarde às 5:15 e 5:20. Antes eles eram divididos por horário, mas a gente foi advertida, ou seja, que precisávamos ficar com a criança a tarde inteira com ressalva apenas para crianças que têm autismo, aí poderia estipular um horário diferente pra ela, por causa da adaptação, mas os demais deveriam ficar a tarde inteira conosco. (PROFESSORA C). (Informação verbal).

Analisando-se as falas das professoras, podemos destacar alguns pontos na organização pedagógica da SRM; entretanto, fica claro que algumas atitudes, como tempo de atendimento, não dependem da autonomia da professora, mas, sim, de determinação externa da escola, no caso aqui, da Semed. Mas a organização se faz por bloco de alunos, considerando-se a deficiência e faixa etária, o que vem facilitar o trabalho do professor. Cabe destacar que é função garantida do professor de AEE na Resolução nº 04/2009 no artigo 13, inciso III, isto é, “[...] organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de

recursos multifuncionais”. (BRASIL, 2009).

Corroborando Pletsch e Glat (2011), quando afirmam que são necessárias transformações profundas na organização e cultura escolares para a implantação da Educação inclusiva, ou seja: não dá mais para concordar que as dificuldades dos alunos de aprendizagem estão direcionadas a questões intrínsecas aos sujeitos, ou externas ao contexto escolar. Nesse sentido a organização e práticas pedagógicas na SRM deve ser fundamentada em referências teóricas sólidas que devem estar claras no PPP de cada escola. Não podemos deixar de esclarecer que a articulação entre a comunidade escola (gestão, coordenação, e professores de SR) é fundamental para as mudanças necessárias a inserção da inclusão na escola.

Outro fator é a elaboração do Plano Individualizado a ser desenvolvido na SRM. Este é um momento de estudo, e, para tanto, o professor precisa ter tempo e articulação com o professor de SR. Inicialmente cumpre fazer a avaliação do aluno ao chegar na SRM e posteriormente elaborar o plano Individualizado como podemos observar em ficha elaboradas pela equipe da Semed em anexo.

Nós temos 10 alunos ao todo, já tivemos até 20 e 25 alunos distribuídos em dias alternados e turnos também, quanto às deficiências eu tenho DM, Síndrome de Down, autista, Deficiência intelectual que é mais leve e tenho baixa visão também. (PROFESSORA D)

O horário foi dividido de acordo com a nova regra da Semed, ou seja, eles não podem ficar sou no atendimento clínico, mas eu entendo que dependendo da necessidade do aluno, a gente pode ter um tempo menor. Antes era uma hora e meia agora nós estamos atendendo duas horas e meia, e isto por exigências deles. Então dependendo da necessidade do aluno ele vem duas vezes, tem aluno que vem uma. (PROFESSORA F)

Eu atendo aluno basicamente por deficiência e faixa etária, eu tenho aluno autista, intelectual e eu faço praticamente dois grupos: segunda e quarta um grupo esse grupo de autista e terça e quinta outro grupo, para poder facilitar o meu trabalho e pra sala não ficar tão heterogênea senão eu vou ter mais dificuldade. Outra coisa, se o aluno vai na segunda feira, ele vai o horário todo é a tarde toda. E quanto ao meu PL, fica na sexta feira. (PROFESSORA G). (Informação verbal)

Em relação à questão da organização das salas de recurso, a Gestora da SAEE também foi questionada e trouxe várias observações que estão de acordo com a fala das professoras, ou seja: a pergunta foi: **Como a Secretaria de Educação - SAEE vem acompanhando a organização nas salas de recursos, em relação à questão do horário, tempo dedicado ao aluno, à questão da lei de um terço de carga horária ao professor, como vem acontecendo esse acompanhamento, essa sistematização?**

Bom isso acontece com o técnico itinerante, ele senta com o professor nas primeiras semanas, então toda vez que vai começar o semestre a gente tem aquela reunião primeira, essa reunião é para orientar o técnico pra fazer esse trabalho, então ele senta com o professor pra fazer o agendamento, primeiro ele tem que saber quantos alunos o professor tem, a deficiência de cada um, daí eles vão agendar o dia de acordo com o quantitativo do ano. Portanto, se o professor tiver 10 alunos, ele é orientado a se organizar dessa forma, essa organização pode ser por deficiência, ou então por idade, isso fica a critério do técnico e do professor, a superintendência ensina, mas não determina esse tipo de atendimento. O agendamento é feito, o aluno vai duas vezes ou três de acordo com a necessidade, ou por semanas, ele vai segunda e quarta, ou terças e quintas, sempre alternado ele não vai todos os dias. (GESTORA DA SAEE).

5.1.14 A qualidade do serviço do AEE na percepção dos gestores

Em relação à questão da qualidade do serviço do AEE, foi abordada a seguinte questão aos gestores: **como você qualifica a atuação, o suporte do Atendimento Educacional Especializado – AEE – realizado na Sala de Recursos Multifuncionais? Justifique.** O objetivo desta questão foi identificar a percepção dos gestores quanto ao serviço de suporte do AEE.

Tabela 14 - Qualidade do serviço do AEE na percepção dos gestores.

Participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%
A, D	Falta acompanhamento da coordenação da SEMED	2	28
B, C	Existe o acompanhamento da SEMED	2	28
F	Espaço da SRM adequado	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Nessa categoria, alguns gestores afirmaram que existe o acompanhamento; e outros, não, por parte da equipe da Semed; mas, como já foi discorrido acima, algumas circunstâncias contribuem para isso como o número pequeno na equipe técnica da Semed. Um fato interessante, e que merece ser pontuado, é que o concurso público de edital N° 1 de 28 de setembro de 2016 não abre vagas para especialista em Educação, somente para algumas funções técnicas, como podemos depreender da informação do quadro abaixo:

Quadro 13 - Número de vagas para técnico no concurso de São Luís.

Cargo/Especialidade	Vagas para ampla concorrência	Vagas reservadas para candidatos com deficiência	Total de vagas
Cargo 17: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Arquitetura	2		2
Cargo 18: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Assistência Social	3		3
Cargo 19: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Engenharia Civil	4	1	5
Cargo 20: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Fonoaudiologia	4	1	5
2.1.24 Cargo 21: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Nutrição	2		2
Cargo 22: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Psicologia	3		3
Cargo 23: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Revisor de Braille	4	1	5
Cargo 24: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Terapia Ocupacional	4	1	5

Fonte: São Luís (2016b).

Eu acho que é isso, a gente precisa de um acompanhamento mais de perto, para que a gente possa realizar um trabalho melhor. Até porque como a gente tem muitos alunos vamos utilizar o que a gente tem. De vez em quando, alguém da coordenação vem e dá uma olhada, aí conhece a situação, já é mais uma força para ajudar. Nessas situações, e a gente vai tentando resolver aqui o que vai aparecendo. (GESTORA A)

A Semed é muito presente graças a Deus agradeço, pois quando a gente precisa eles estão na escola pois tem a itinerante que faz esse papel de passar na escola pra ver como está sendo o procedimento das crianças dos professores em sala de aula. (GESTORA B.)

Olha está tendo um atendimento muito bom, inclusive a psicopedagoga esteve semana passada na escola, fez alguns levantamentos desses alunos e fez alguns diagnósticos, dos alunos que estão precisando desse atendimento na sala de recurso, então a educação especial hoje, está tendo um novo olhar com inclusão social desses alunos da rede municipal de educação. (GESTORA C).

Acho que já te falei sobre essa questão do apoio externo, vamos dizer assim, que é da equipe da Semed que por ser uma equipe pequena, para atender todas as necessidades, e de todas as escolas e acaba que a nossa escola fica prejudicada por conta disso. Nós temos uma sala de recurso com computadores, impressora com jogos, temos uma professora que é disponível, é acessível, que se disponibiliza a desenvolver os projetos e tudo, mais infelizmente, ainda tem situações que não depende somente da gente, da escola, mas no que é possível a gente tenta desenvolver um bom trabalho. (GESTORA D)

Este ano, sim eu posso dizer que é uma sala de recurso multifuncional, nós trouxemos a sala que funcionava lá no anexo. Realmente não tinha condições, porque não tinha como montar os equipamentos, então foi um desafio muito grande pra mim, porque aqui, pela manhã funcionava a sala de recursos e à tarde era uma sala de aula normal de nono ano. (GESTORA F).

Como eu qualifico, eu qualifico de bom, por que eu faço esse acompanhamento. (GESTORA G).

5.1.15 Operacionalidade da SRM na percepção dos professores de SRM

Nesta questão tínhamos por objetivo identificar se os professores consideravam a SRM suficiente para atender às necessidades do público alvo da Educação especial. Nesse sentido elaboramos a seguinte questão aos professores de SRM: **Em sua opinião, a SRM é suficiente para responder as necessidades dos alunos público alvo da educação especial?**

Tabela 15 - Operacionalidade da SRM.

Participantes (professores)	Subcategoria	Frequência	%
B, E, A, C, D, F, G	Parcerias intersetoriais (equipe multidisciplinar)	7	100
C	Parceria entre a educação e a saúde	1	14
F	Assessoria de uma equipe na escola	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

De acordo com os dados da tabela acima podemos concluir que 100% dos professores concordam que a SRM não é suficiente para atender às necessidades do público-alvo da Educação especial. Nesse sentido, os sujeitos destacam que são necessárias parcerias com setores da saúde e instituições públicas e filantrópicas para que haja o atendimento aos alunos com qualidade. Uma questão importante é que o SUS tem as suas demandas para o atendimento do público em geral e também possui poucos profissionais especializados para atender às demandas da Educação especial. Isso demanda filas de espera por consultas e tratamento que, muitas vezes, não acontecem. Enquanto isso, o aluno da Educação especial espera, e acaba ficando sem o laudo médico. Cabe destacar que o laudo médico não é fator determinante para a matrícula no AEE, como podemos observar com base na Nota Técnica 04/2014MEC / SECADI / DPEE, a ver:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014 p. 3).

Depreendemos das falas abaixo, que as professoras concordam ser necessárias as parcerias Inter setoriais da Semed com outros órgãos.

Sinceramente, não é um apoio importantíssimo, mas a sala de recurso sozinha não dá conta do recado. O que a gente precisa? E a política diz isso, as parcerias inter setoriais, a família precisa fazer a parte dela no que diz respeito a buscar os atendimentos especializados seja, de terapia ocupacional, seja de fono, seja com psicólogo, psicopedagogo. (PROFESSORA B).

Não, a sala de recurso é só um degrau para essa criança se desenvolver, essa criança tem que ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar, para que ela venha se desenvolver de fato. (PROFESSORA E.)

Categoricamente não, eu já atendi aluno que eu não sou profissional da área da saúde, mas era nítida a necessidade do aluno em relação ao fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, e o aluno não tinha esse tipo de atendimento. (PROFESSORA A).

A professora A apontou algumas medidas feitas pela Semed e na escola A, para minimizar a necessidade dos atendimentos com a equipe multidisciplinar, ou seja: “os multirões”, como podemos ver em sua fala: “E já tive aluno que encaminhamos e já fizemos mutirões e que chamamos aqui outros profissionais e que os alunos foram encaminhados pra outros profissionais e que deu muito certo, e com esse encaminhamento os alunos evoluíram bastante.”(PROFESSORA A)

E quais são as principais queixas dos pais dos meus alunos? É que as filas são imensas e não tem essa garantia que as crianças vão ter o atendimento e ainda quando tem a universidade particular ou pública e que tem os estagiários que se interessam ainda bem que tem esses momentos, e é só um momento não é sempre. Eles precisam dessas atividades sempre. (PROFESSORA C).

Na realidade não, não é suficiente, nós não temos o trabalho de assistente social para família, de psicólogos para família, psicopedagogo. (PROFESSORA D).

Então precisam de uma atividade complementar, se a gente tivesse uma equipe, que pelo menos, uma vez no mês, uma equipe maior, para se deslocar pelo menos uma vez no mês para pelo menos nos orientar. (PROFESSORA F).

Não, não é suficiente porque, há alunos que precisam de fono, terapeutas, de outros atendimentos complementares, e a sala de recurso não supre essa necessidade, então parte de meus alunos tem atendimento na sala de recursos, mas precisam de outros atendimento, como na APAE, no São Jose Operário que tem outros profissionais. (PROFESSORA G).

Já a gestora da SAEE, ao ser questionada se ***o quantitativo de sala de recurso existente é o suficiente para atender a demanda da rede?*** Deu algumas informações importantes. A saber:

Não, acredito que não. Na minha gestão de 2013 para 2016 eu consegui implantar 60 salas de recurso. Então mesmo assim não é o suficiente, hoje temos um total de 116 se não me falha a memória, e ainda tivemos de fechar umas três ou 4 salas por falta de professor, não temos professor, não temos o técnico para fazer o encaminhamento do aluno, na verdade nós tínhamos um total de 126 salas, e agora a gente já deu baixa em algumas, porque são 126 salas porque a gente computa desse jeito porque é manhã e tarde, então contempla 60 a 66 escolas mais ou menos. (GESTORA DA SAEE).

Também, em relação à parceria com setores externos, podemos constatar que a Semed busca parceria para estabelecer oportunidades aos alunos no que se refere à questão profissional, mas não foi dito nada sobre o acompanhamento clínico citado pelas professoras.

[...] nós temos o programa oportunizar que a gente qualifica, o aluno com deficiência para o mercado de trabalho, então já oferecemos onze cursos só na minha gestão, e ainda tínhamos 39 alunos aguardando aí (...) Este ano temos os parceiros que são SENAI e SENAC para cursos, mas este ano tivemos um problema com o laboratório de informática, pois se faz a parceria mas a gente oferece o espaço, mas o espaço não deu certo devido o laboratório de informática que mudaram o sistema e aí, não atendeu o sistema que iria ser usado pelo SENAC.(GESTORA DA SAE).

5.1.16 Acréscimos na percepção dos gestores das escolas, Gestora da SAE e professores de SRM

A última questão da entrevista com todos os sujeitos foi: **Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas questões e /ou esclarecer algum aspecto?** O objetivo da questão foi identificar aspectos que não haviam sido abordados na entrevista e que, na percepção de cada sujeito, deveriam ser esclarecidos.

Tabela 16 - Acréscimos na percepção dos gestores das escolas, Gestora da SAE e professores de SRM

Participantes (gestores)	Subcategoria	Frequência	%	Participantes (Professores de SRM)	Subcategoria	Frequência	%
B	Professores preparados para inclusão	1	14	A	Aproximação entre a SRM e a escola	1	14
D	Expectativa em relação ao concurso publico	1	14	B	Qualidade no atendimento do Público da educação especial	1	14
F	Redução do número de alunos em sala incluídos	1	14	C	Falta dos recursos pedagógicos na SRM	1	14
G	Satisfação com a inclusão	1	14	D, G	Falta de recursos materiais	2	28
-----	-----	-----	----	E	Apoio as famílias	1	14
-----	-----	-----	----	F	Planejamento	1	14
-----	-----	-----	----	G	Formação continuada	1	14

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A tabela acima expõe que vários aspectos foram destacados tanto pelos gestores como pelos professores. Entre estes, a formação continuada, e o planejamento participativo devem ser garantidos na construção do PPP das escolas em um movimento dinâmico entre toda a comunidade escolar. A construção do PPP é um momento ímpar de reflexão sobre não só questões do fazer pedagógico como também da identidade da escola, de qual cidadão quer formar e para qual sociedade. Para tanto a escola deve ter sua autonomia e primar pela gestão democrática para que possa construir o PPP. Segundo Veiga (1995, p. 14), “[...] a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”.

No mais é isso, mesmo já falei da estrutura, da formação e uma coisa que a gente vem avançado é o olhar em relação a escola pra o AEE quando cheguei a sala de recurso apesar de estar de frente pra o portão, era bastante isolada, até na questão estrutural, era só parede. (PROFESSORA A)

Então, começamos a desenvolver um trabalho de acesso a esta sala, começamos a participar dos planejamentos que até isso eu percebia, que havia uma distância, comecei a participar dos projetos da escola, com os alunos que frequentavam a sala de recurso. Comecei também a trazer os alunos do ensino regular para esta sala, em algumas sequências didáticas e pra desenvolver atividades com os alunos daqui, hoje eu posso dizer que, gestão e os professores tem um olhar bastante diferenciado pra o AEE desta escola, veem o professor de sala de recurso como alguém que pode somar com a escola. (PROFESSORA A)

Gostaria de enfatizar que os professores dessa UEB, geralmente quando tem uma crianças especial, as outras escolas não querem receber e vem para cá, eu acho que os professores estão prontos já com uma qualificação pra essa área. (GESTORA B)

Na verdade, eu gostaria de acrescentar, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é extremamente necessária. Os nossos alunos, a gente observa que eles evoluíram muito depois da inclusão, mas a inclusão não pode ficar só na teoria, ela precisa ser na prática. Nossa escola, por exemplo, tem um coral de alunos só surdos e que, a cada apresentação do coral, eles se motivam mais ainda a estudar. A gente tem um grupo de danças onde 50% é aluno com deficiência e 50% é aluno sem deficiência, ou seja, a escola não deve se comprometer apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas ela também não vai dar conta sozinha. (PROFESSORA B).

A professora B endossou a fala da gestora B sobre o compromisso que essa escola tem no processo de inclusão. Portanto, em outras falas outros fatores são considerados principalmente em relação à materialização da política de 2008. Sabe-se que, para uma política pública ser consolidada, diversos fatores têm de ser articulados, envolvendo também outros setores da sociedade, a exemplo de saúde, moradia, segurança e outros. É preciso que a escola extrapole seus muros e, na sua função social, articule a verdadeira democracia com todos.

Sobre os equipamentos, como eu já disse, a gente já teve um problema de gestão, e eu tive um embate muito forte com a gestão.(...) Olha os dois computadores, por exemplo, estava parado porque estava sem formatação, os notebook, esses amarelinho, um deles por emprestar ele sumiu e o outro continua em posse da gestão, mas eu vejo isso com tranquilidade, pois eu não posso privar algo que é da

escola. A impressora só uma está funcionando, está aqui é para cinco mil cópias, e ao instalar colocaram um cabo errado, ela travou e aí precisa de dinheiro pra consertar, mas ela faz 5 mil cópias. Pensa numa sala de recurso com 5 mil cópias, então é pra muito tempo, porque a gente não vai tirar 5 mil cópias de atividades de uma vez. Então acho que o gestor precisa ter responsabilidade com material, não eu me responsabilizar sozinha, eu acho que a gestão que se responsabilize. (PROFESSORA C)

O que eu finalizo é dizendo isso, que eu ainda tenho essa angústia muito grande dessa questão da Lei não ser bem aplicada, porque nós precisamos desse apoio externo da equipe da Semed. Tem um concurso aí, para sair, e o que a gente ouve é que com esse concurso, nós vamos ter cuidadores, vamos ter monitores, nós vamos ter orientadores, isso tudo para dar esse suporte. E a nossa expectativa, está em cima desse concurso, porque o trabalho é possível ser feito, não é nada extraordinário, não é impossível ser feito um bom trabalho dentro da área da Educação Especial na escola. (GESTORA D).

Na realidade é mais como um desabafo, que a gente trabalha e não tem esse apoio e na realidade até pedagógicos, que a gente deveria ter. Eu falo da Semed a questão de material. Olha eu desenvolvi um projeto e esse projeto eu custeei ele todinho eu não tive material, nenhum da Semed da Educação Especial. Até o recurso que vem para a escola não vem, a escola não recebeu o recurso financeiro, a escola então não pode me ajudar a desenvolver o projeto, pois faz dois anos que a escola não recebe nenhum recurso financeiro, então a escola não recebe dinheiro a educação especial, a Semed não dá apoio financeiro e material e se a gente quiser desenvolver um trabalho melhor a gente é que tem que custear tudo (e os recursos estão todos funcionando?) não, não, não... é até complicado.(PROFESSORA D).

Ainda sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos das salas de recursos, convém lembrar que estes recursos, antes de serem da sala de recurso, são da escola; são patrimônio público e, como tais devem ser tratados e zelados.

A questão familiar, a família é muito importante nesse processo de aceitação e desenvolvimento e aprendizagem da criança quando é eficiência. Primeiro antes de receber essa criança, a gente recebe o pai ou quem quer que seja no âmbito familiar, pois, valorizar a família em primeiro lugar é algo que devemos fazer como prioridade. Pois é essa família que vai trazer essa criança para sala direito e também para sala regular. Então ela precisa ter segurança que seu filho vai ser tratado com cuidado, assim como é tratada em casa por exemplo. Hoje eu estive com uma mãe que está tendo dificuldade de trazer seu filho pela manhã, pois ela tem medo da criança cair e andar, pois tem mobilidade reduzida. Então temos que tratar essas mães com toda uma delicadeza também com choque de realidade para soltar essa criança, para que ela tenha um pouco mais de autonomia, para ter segurança até mesmo em escrever pois ela precisa se perceber no mundo para poder passar para o caderno pois isso é muito importante. (PROFESSORA E).

Quanto ao número de alunos colocados em sala que tem inclusão, foi questionada a gestora F, ou seja: essa escola é uma de grande porte e que também por sua localização geográfica e fácil acesso é bem procurada pela comunidade escola. Com isso, o número de alunos aumenta, principalmente os incluídos.

Eu gostaria que fosse feito um trabalho em todas as escolas com relação ao quantitativo de alunos. Não é querendo excluir mais eu com professora que fala primeiramente, falo que a inclusão é um desafio muito grande, e constante, que as deficiências são diferentes. Às vezes a mesma deficiência, o aluno não age da

mesma forma, e na minha opinião, no máximo dois alunos em sala incluso, é suficiente para que haja realmente inclusão pra ele, então a demanda é grande, mas todo tempo solicitando vaga e a gente fica um pouco sobrecarregado. (GESTORA F).

O planejamento quem acompanha é o coordenador. Aqui pela manhã eu verifico, ele sabe todas as turmas que têm alunos inclusos, e ele cobra muito. Pela manhã, sei que tem esse acompanhamento, agora a tarde, apesar da coordenadora ser uma excelente coordenadora, ainda não atentou para isso aí, ela se envolve ela faz, ela orienta os professores, mas o que falta dela é cobrar do professor atividade diferenciada para o aluno com deficiência. (PROFESSORA F).

Por exemplo, há uma grande preocupação da superintendente de dar formação para os professores da sala de recurso, isso é algo positivo em termo de trabalho, mas há entraves em relação a gestores, porque a mesma formação que é dada para os professores da sala de recurso, deveria ser dada pra os professores da sala regular, coordenadores pedagógicos, e diretores. As vezes há uma formação para os coordenadores pedagógicos, mas isso deveria conhecer a escola inteira, deveria estar preparada pra receber esse aluno com deficiência, porque desde o porteiro, porque as vezes está aí, é o doidinho, isso e aquilo, então desde o porteiro até, o gestor que é o cargo maior, deveriam estar preparados pra receber esse aluno. E outro entrave, as vezes nós professores de sala de recurso, temos a formação, sabemos como trabalhar, mas caímos numa grande barreira, os recursos para trabalhar na sala de recurso. A maioria das salas de recurso, não é sala de recurso, porque não tem recurso. (PROFESSORA G).

Eu não desejo acrescentar nada, porque assim, no que eu tenho conhecimento da educação especial e o que eu vivo nesta escola, eu acho satisfatória e se você tivesse a oportunidade de entrevistar alguns pais, você veria que a minha fala é fidedigna. (GESTORA G).

Quanto a Gestora da SAEE, questionada da mesma forma a respeito dos gestores e professores, **se teria alguma coisa a acrescentar a entrevista** pontuou questões sobre sua **política de continuidade, projetos para atendimento a autista** pela rede e a preeminência de **um concurso público** com diversos cargos para a Educação especial.

Hoje eu vejo a educação especial, com bastante cuidado, nós realmente fizemos um trabalho que evoluiu na educação especial, a nossa ex gestora Rosane vinha fazendo um bom trabalho, e eu não exclui nada que estava dando certo, pelo contrário, implementei tudo que estava lá e criei os meus novos, para mim o bom gestor é aquele que chega a um local e sabe ver o que está dando certo, e não elimina se você tem novo você cria como nós fizemos. (GESTORA DA SAEE).

Na fala da gestora da SAEE acima pudemos notar que existe uma política de continuidade em relação ao trabalho da ex gestora da SAEE, isto é, há uma preocupação em manter os projetos que estavam dando certo e implementar outros.

Inclusive estamos com um projeto focado para o aluno autista, que é um desafio na rede e eu não posso cruzar os braços enquanto o estudante autista não tem condição de ficar na inclusão. (...) Esse projeto vai começar em julho, e o nosso sonho é preparar uma sala, ou diversas, pelos menos uma em cada núcleo, uma sala psicomotora, uma sala que tenha tapetes, espelho, corrimão, tudo que o autista precisa, uma sala com a acústica preparada para receber esse aluno, pois ele não pode ouvir a zoada que ele fica irritado, então esse projeto vem pra equipar pelo menos uma sala em cada núcleo, e onde tem esse aluno autista severo a gente leva ele pra ser atendido naquela sala, pra ele ser trabalhado ali pra depois ele ir pra inclusão (...) E também conseguimos a criação de sete cargos pra educação

especial, que a rede não tinha e é por isso que o concurso, foi barrado, pois não existia esses cargos e hoje a promotória, tem tido bastante atenção, e embargaram o concurso, mas isso não foi por falta de solicitação. Em 2013 quando cheguei, em fevereiro sair com uma minuta pedindo a criação de cargos, esses cargos são: professor intérprete, professor instrutor, professor do AEE, cuidador. (...) e quanto ao concurso, segundo o secretário ainda vai sair este ano, e aí o público da educação especial vem completo, com cuidadores, intérprete de libras que é uma demanda nossa, instrutores de libras que é outra demanda, monitor de transporte, pois os alunos ficam só dentro do ônibus e isso não pode acontecer. Isso vai acabar no município de São Luís, professores do AEE, vem o cargo criado professor do AEE, transcritor de braille, são um total de sete cargos. (GESTORA DA SAEE).

A pesquisa de campo trouxe dados bem significativos no trabalho da Educação especial do município de São Luís, ou seja: as dificuldades da rede são muitas, mas pelos depoimentos pudemos perceber que a equipe da SAEE busca soluções ao alcance das suas possibilidades para resolver os problemas. E quanto às escolas, foco da pesquisa, também muitos problemas foram encontrados, mas tanto as professoras como gestoras buscam soluções viáveis em cada escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação e implementação da Política de Inclusão de 2008 e outros marcos políticos e normativos, que fundamentam a inclusão, trouxeram e ainda trazem demandas ao sistema educacional brasileiro. A matrícula do público-alvo da educação especial aumentou significativamente na última década (BRASIL, 2008) e, portanto, as escolas tiveram que adequar-se para receber esses alunos. Entre os desafios para implementar a inclusão nas escolas, podemos pontuar o processo de implantação das SRM's, o qual ocorreu a partir de 2007.

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que foi investigar como estão sendo realizadas as ações e como se materializa o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Política de Educação Especial na Rede Municipal Pública de Ensino de São Luís, comprovou-se que muitos desafios vêm sendo enfrentados pela rede municipal de Educação SEMED, em especial a SAEE na operacionalização do AEE no município.

Sintetizados os achados da pesquisa das 07 salas de recursos que foram investigadas de cada polo, pudemos concluir que, em todas, há dificuldades em algum aspecto das categorias que foram abordadas no trabalho.

É fato que as escolas públicas do município carecem de infraestrutura para operacionalizar a inclusão. Este fato pode ser observado quando na pesquisa foi discutida a acessibilidade da pessoa com deficiência nos aspectos arquitetônicos, pedagógicos e curriculares e na maioria das entrevistas (professores de SRM e gestores) foi levantada a necessidade de adaptações e modificações em um dos aspectos abordados. Entretanto, houve ênfase maior para a acessibilidade arquitetônica das escolas.

No quesito formação de professores inicial e continuada, muitos elementos foram pontuados nas respostas dos participantes. Entretanto, merece destaque a urgência em formação em rede, direcionando o trabalho articulado entre os professores de SRM e SR e outros atores da escola como coordenadores e gestores. Mas a Semed tem avançado significativamente em relação à oferta de cursos na área da Educação especial aos professores da rede e comunidade em geral, como na análise dos dados pode ser verificado.

Ainda sobre formação, tanto a deficiência auditiva quanto a deficiência visual têm sido desafios nas salas de recursos. Sabe-se que a formação do professor que deve atuar no AEE demanda ter diversos saberes; portanto, este 'deve ser quase um super professor'. A rede municipal de ensino de São Luís tem-se preocupado em oferecer diversos cursos aos professores de AEE e outros profissionais, inclusive a própria comunidade. Os cursos têm

acontecido no contra turno do professor ou durante o tempo destinado a sua formação, que corresponde a 1/3 da carga horária.

No aspecto de recursos pedagógicos e manutenção destes nas SRM's, a pesquisa aponta fatos graves que estão relacionados com o papel dos gestores escolares na manutenção e cuidado com o patrimônio da escola, já que os recursos da SRM também se constituem em recursos da escola, e portanto, públicos. Já em relação aos professores e os recursos pedagógicos, principalmente os tecnológicos, sentem-se frustrados por muitas vezes arcar com despesas do próprio bolso, principalmente com xerox e material, já que os recursos tecnológicos não funcionam.

Cabe destacar que a pesquisa de Chinie Barbosa (2015, p. 177-178) realizada em escolas da rede municipal de São Luís, Sala de Recurso, de um dos polos onde foi realizado o estudo, também chegou a conclusões bem parecidas, ou seja: “[...] falta de recursos material e humanos à operacionalização do AEE [...]”. Observa-se pelos resultados apontados pela pesquisa que tudo é uma questão de gerenciamento de ações e Políticas sistêmicas, além da funcionalidade de determinados setores da SEMED, como o de Informática para atender à demanda da rede, inclusive à Educação especial.

Quanto a recursos humanos, no que tange a concurso público para o provimento de cargos, a grande queixa é a falta do profissional cuidador nas escolas, principalmente as que têm alunos com grandes comprometimentos como alunos com TEA. Entretanto, medidas paliativas foram tomadas pela SEMED a fim de minimizar o problema já que há a iminência de um concurso público para o ano de 2017 com diversos cargos para a área da Educação especial. Nesse sentido, podemos retomar as metas e estratégias do PME 2015/2024 que, em sua meta 4 estratégia 11, prevê a garantia do cuidador (SÃO LUÍS, 2016a).

Um aspecto bem abordado na pesquisa é sobre a relação entre o AEE e o PPP da escola, pois os participantes foram unânimes em afirmar que os PPPs das escolas estão desatualizados. A meta 19 do PME, na sua estratégia 14, enfatiza a importância da participação da família e dos profissionais da Educação no processo de elaboração dos documentos escolares direcionadores e normativos, como o PPP, o currículo, regimento, dentre outros (SÃO LUÍS, 2016b).

Compartilhando os dados da pesquisa de Souza e Chahini (2015, p. 31) que os desafios encontrados neste trabalho convergem para a pesquisa realizada em outro município próximo.

Mediante o exposto, os dados direcionam para que ações sejam articuladas pela SEMED no sentido de serem criadas condições para que o AEE se materialize como é

previsto nos documentos oficiais. Entretanto, não podemos deixar de refletir que uma Secretaria só não poderá resolver o problema, muito menos, um setor no caso a SAEE, sem que haja envolvimento entre os entes federados por meio de Políticas e ações articuladas entre os diversos atores.

Finalizamos deixando ainda muitas dúvidas, indagações que irão direcionar a dinâmica de futuros trabalhos sobre o tema do AEE, já que existe a carência de pesquisas locais na área.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 09 jan. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02 jan. 2016.
- ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; MORI, Nerli Nonato Ribeiro e LACANALLO, Luciana Figueiredo. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 155-164, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 02 jan. 2016.
- ALCANTARA, Ramon Luis de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.
- ALMEIDA, Elaine Araújo dos Santos Trindade de. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?** 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2013.
- ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- ALVES, Lígia Maria Acácio. **Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 set. 2016.
- ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira. Pará**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

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. Edição Especial. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006>. Acesso em: 15.maio.2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. ROPOLI, Edilene Aparecida. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: orientações gerais e educação à distância**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF. 2007.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE: atendimento educacional especializado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de porto Alegre**/Melina Chassot Benincasa. Orientador: Claudio Roberto Baptista. - Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição (1988). 35. ed. Brasília (DF): Senado, 2012a.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 15.11.2016.

BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 06 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em 19.11.2016

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília (DF), 2012b. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRASIL. Parecer. CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001 - Homologado Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 14.01.2016.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.ht. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial. Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncional. 2007a. disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. PDE: Razões, princípios e programas. 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Decreto 6.094/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília (DF), 2007c. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007d. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/ViwIdentificacao/DEC%206.949-20p09?OenDocument>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Escola Acessível**. Brasília (DF), 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Escola Acessível. Manual do Programa Escola Acessível. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20.07.2017

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.ht. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. Nota técnica. SEESP/GAB/Nº 11/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 03 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art111. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. 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. 73 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva direito a diversidade. Documento orientador. Brasília. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. In: ALVES, Denise de Oliveira. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: [s.n.], 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. CIBEC/MEC. Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005. Brasília (DF): Secretaria de educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília (DF), v. 4, n. 1, jan. / jun. p. 7- 17, 2008a.

BRASIL. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoa_scomdeficiencia.pdf Acesso em: 27.02.2017

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Legislação específica da educação especial: suas possibilidades na inclusão escolar. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de et al. (Org.). Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas experiências e reflexões. Niterói: Intertexto, 2012.

BRASIL, Mariza Borges Wall de. Políticas públicas, formação de professores e inclusão: a experiência da UFMA nos projetos CAPES- PROESP/PROCAD- NF. In: Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. – Niterói: intertexto, 2011.

BRASIL. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820130001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Marcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, Marcia Denise e DAMASCENO, Allan. **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: ed. da UFRRJ, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre – RS, 2013. Disponível em: <http://www.haasfretes.com.br/arquivos/introducao-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: [s.n.], 1994. p. 13-109.

BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, abr./jun., 2014.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 out. 2015.

CARDOSO, Camila Rocha. **A organização pedagógica do atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Campus Catalão, 2013.

CARVALHO, Mariza B. W. B. As peculiaridades da educação especial na política educacional do Maranhão (1997-2002). In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Brasília, DF: Junqueira & Marin; CAPES – PROESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CARVALHO, Valdelúcia Alves da. **Possibilidades da formação e da pesquisa à educação inclusiva**. In **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2012.

CASAGRANDE, Rosana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 155-170, jan./abr. 2014 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 out. 2015.

CEARÁ. **Edital N° 001/2009 /PR-PPG**. Seleção de candidatos para o Curso de Especialização em Educação especial: Formação Continuada para professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Disponível em: http://www.prppg.ufc.br/Documentos/Editais/Lato/Edt0910E_Educa%C3%A7aoEspecial.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.

CHAHINI, Telma Helena Costa; BARBOSA, Priscila de Sousa. O atendimento Educacional de crianças com deficiência na perspectiva de Vygotsky. In: MELO, José Carlos (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens**. São Luís: EDUFMA, 2015.

CORDEIRO, C. A. **Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores: a ponta do iceberg**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; et al. (Org.). **Educação Básica, educação superior e inclusão escolar**. Niterói: intertexto, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; SANTOS, Bianca Campos Carlos dos. Um contexto em transformação político-pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 727-742, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 3 out. 2015.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo>. Acesso em: 08 jan. 2016.

DORZIAT, Ana; ARAUJO, Joelma Remígio de. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set., 2012.

DOURADO, Luís Fernando. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ELIAS, Maisa Souza Elias; CARVALHO, Maria De Fátima. O atendimento educacional especializado (AEE): políticas, práticas e constituição social dos sujeitos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. Londrina, PR, 2009. **Anais**. Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/245.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008):** uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da de fectologia de Vygotski. Dissertação (Mestrado) – UFMA. Programa de Pós- Graduação em Cultura e Sociedade, 2015. São Luís, 2015. Disponível em: http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=1109. Acesso em: 21 jan. 2016.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires; MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. IN Inclusão. Revista da Educação Especial. Ministério da Educação. Ano III n° 4 Junho de 2007. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1253127538RevistaxInclusaox4.pdf#page=26> Acesso em: 10.abril. 2016

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: _____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia; GLAT, Rosana. **Acessibilidade ao currículo C. Vargas.** Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto 2002, p.257-272. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> . Acesso em 15. Maio. 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FONTANA, Cristhiane Eveline. Tradução das políticas de inclusão escolas em dois municípios catarinense. Universidade Vale do Itajaí. SC. Itajaí, 2013. Dissertação de Mestrado. –Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-PPGE.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2013.

GADOTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 43-60, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/04.pdf>. Acesso em: 08. abril. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, maio/ago, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Inclusiva na Educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 08 abr. 2016.

GARCIA, Silvana Canalle; DE ROSE, Tânia Maria Santana. Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, jan./abr. v.10, n.1, p.1-14, 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf Acesso em: 11 ago. 2016.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GONCALVES, A.F.S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

KASSAR, M.C.M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. v. 1, p. 79-86.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 41-58, maio/ago., 2011.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1122732-Metodologia-da-pesquisa-um-guia-pratico.html>. Acesso em: 18 ago. 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao-especial>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimaraes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: UDFBA, 2012.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncionais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2013.

LESSARD-HEBERT, Michelle; et al. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 13-130.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Marcia Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set., 2012.

LOPES, Esther. Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual / Esther Lopes. – Londrina, 2010. 166 f.: il. Orientador: Maria Cristina Marquezine. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise, DAMASCENO, Allan. (org.). **Educação Especial Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011.

MACIEL, Abigail Costa. O atendimento Educacional Especializado para alunos com transtorno do espectro autista na sala de recurso da UEB Primavera. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão curso São Luís, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MALHEIROS, Cícera Aparecida Lima. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial. Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: SEMINÁRIO SOBRE DIREITO DA EDUCAÇÃO, Brasília-DF, 2004. **Anais...** Brasília: Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, 2004. n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <https://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 12 ago. 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política Pública Formação Docente para Atuação com a Diversidade. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 73 – 91.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recurso como eixo para análise**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MELO, Hilce Aguiar; FERREIRA, Rosane da Silva. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. IN Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEDEL, Cássia Ravana Mulin de Assis. Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

MENEZES, Eliana Pereira; MELLO, Shecid Santana. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 set. 2015.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. 2014. 316 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2014.

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

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Museu de Ciência: o diálogo com as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.3, p.485-498, set./dez. 2009.

MUNIZ, Susiane da Paz Silva. **O atendimento educacional especializado ao aluno (a) com altas habilidades/ superdotação no contexto da educação inclusiva**: trajetória histórica, dimensões e perspectivas. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dourados, MS: UFGD, 2013.

OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico Para o atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 21-36, jan./mar. 2014.

ONEESP. **Observatório Nacional de Educação Especial**. 2015. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PADILHA, A.M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GOES, M.C.; LAPLANE, A.F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. 165 f. ; 30 cm disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2016/ed_especial_dissertacoes/dissertacao_eliane_brunetto_pertile.pdf. Acesso em: 02 out. 2016.

PESSOA, Karla F. Braga. **A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva**. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimaraes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas lugares**. Salvador: UDFBA, 2012.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

PIRES, José. Políticas, formação e práticas pedagógicas: por uma ética da inclusão escolar e social. In: LIMA, Lúcia de Araujo Ramos et al. (Org.). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

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

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...Natal: ANPEd, 2011**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-594%20int.pdf>. Acesso em: maio 2012.

PRADO, Rosana. Políticas públicas de educação de alunos surdos: as contribuições das práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. In: COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?** 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **A participação do público-alvo da educação especial na avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

REVISTA Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. esp1, Marília, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820110004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2015.

REVISTA Brasileira de Educação, v.11, n.33, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2006-n33-v11/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da educação inclusiva: algumas reflexões. In: CASTRO, Adriano Monteiro de et al. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RIOS, Gabriela Alias. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, São Paulo, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisa denominadas do tipo estado da arte em educação. **Dialogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ROSSETO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 101-114, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 out. 2015.

SARMENTO, Viviane Nunes. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas.**2013. Universidade Federal de Alagoas – PPGE – CEDU, Maceió, 2013.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Miralva Jesus dos; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; ARAUJO, Sheila Correia de Araújo. Deficiência visual e surdocegueira. In: DÍAZ, Félix; et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Nágib José Mendes dos. **Análise do processo de inclusão do aluno surdocego nas escolas regulares de Arapiraca/Al.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SÁ, Michele Aparecida de. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, Ms: Um estudo sobre a efetivação do direito à educação.** Dourados – MS. 2011. Universidade Federal Da Grande Dourados. Faculdade De Educação. Programa De Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno (orientadora).

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital de Seletivo/ Portaria N° 143/2016 – SEMED.** 2016a. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1210_edital_de_seletivo_portaria_n_143_2016_-_secretaria_municipal_de_educacao__processo_seletivo_cuidador.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.

SÃO LUÍS. Edital nº 1 de 28 de setembro de 2016. **Diário Oficial do Município de São Luís.** São Luís, quarta-feira, 28 de setembro de 2016b. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1215_edital_concurso_educacao.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

SÃO LUÍS. Superintendência da Área da Educação Especial. **Educação Especial.** 2015a. Disponível em: http://saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/EDUCACAO_ESPECIAL.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO LUÍS. SEMED. **Plano Municipal de Educação 2015/2024.** São Luís. 2015b.

SILVA, Regiana Sousa. A luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil: movimentos sociais, paradigmas e políticas públicas. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de et al. (Org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas experiências e reflexões.** Niterói: Intertexto, 2012.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ.** Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2013.

SOARES, Adriany Thatcher Castro. **Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo de caso com estudantes com deficiência visual.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1490614. Acesso em: 20 out. 2015.

SOUZA, Antonia Zelina; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.** (Re) visitando as práticas das professoras da educação infantil na ilha do Maranhão. São Luís, 2015.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Avaliação de um programa de formação de educadores com foco no Planejamento Educacional Individualizado.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos,

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Carlos –UFSCar, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed.19. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educativas especiais**: Brasília. CORDE, 1997.

USP. Universidade de São Paulo. Biblioteca virtual de direitos humanos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá**. Macapá, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIGOTSKI, A. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eniceia_Mendes/publication/275693947_Ensino_colaborativo_para_o_apoio_a_inclusao_escolar_praticas_colaborativas_entre_os_professores/links/57600e9008ae2b8d20eb1674.pdf. Acesso em: 05 ago. 2015.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZILLY, Adriana et al. Percepção de professores das salas de recursos em uma rede de ensino municipal do Paraná. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 131-148, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 set. 2015.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR (A) DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

1. Fale sobre sua experiência atuando na SRM do AEE no apoio a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial.
2. Que demandas a política de 2008 trouxe para a educação especial?
3. No PPP de sua escola há alguma referência ao AEE para os alunos público – alvo da educação especial? Comente a respeito.
4. Como você percebe a articulação entre o trabalho feito no AEE e a sala de aula que o aluno frequenta?
5. Como é organizado o tempo, turnos e horários no SRM?
6. Qual é o total de alunos atendidos na SRM? Quais são as deficiências atendidas?
7. Qual é a formação mínima exigida dos professores que atuam nesse serviço de apoio?
8. Em sua opinião, a SRM é suficiente para responder as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial?
9. Há dificuldade em relação a oferta desse serviço de apoio nas escolas regulares? Se sim, quais são?
10. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas questões e /ou esclarecer algum aspecto?

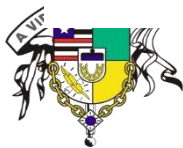
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O/A GESTOR/A DA ESCOLA

1. Fale sobre sua experiência como diretor/a de uma escola pública.
2. Que demandas a política de 2008 trouxe para a educação especial?
3. Na sua opinião, quais demandas a inclusão trouxe à gestão escolar?
4. O projeto pedagógico da escola contempla a inclusão? Há alguma referência ao AEE para os alunos público – alvo da educação especial. Comente sobre isso.
5. Considera a escola acessível nos aspectos arquitetônicos, curriculares e pedagógicos? Comente.
6. Quais ações no apoio aos professores na inclusão de alunos público alvo da educação especial são desenvolvidas na escola?
7. Como você percebe a articulação entre o trabalho feito no AEE e a sala de aula que o aluno frequenta?
8. Há dificuldade em relação a oferta desse serviço de apoio nas escolas regulares? Se sim, quais são?
9. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.
10. Como você qualifica a atuação o suporte do Atendimento Educacional Especializado – AEE – realizado na Sala de Recursos Multifuncionais? Justifique
10. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas questões e /ou esclarecer algum aspecto?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

1. Fale sobre sua experiência na superintendência de educação especial do município de São Luís.
2. Que demanda a educação especial aponta para você como gestora da Educação Especial (SAEE), principalmente no apoio as salas de recurso multifuncional, no atendimento educacional especializado.
3. Como é desenvolvido o apoio técnico pedagógico da SAEE, as salas de recurso multifuncional, quais as principais demandas que ocorre no apoio a essas salas.
4. De que forma, os técnicos itinerantes acompanham as salas de recursos e os alunos inclusos, nas escolas da rede de um modo geral? Teça comentários.
5. Que ações são realizadas para atender a formação continuada dos professores da sala regular e dos professores da sala de recurso?
6. Como a secretaria de educação- SAEE vem acompanhando a organização nas salas de recursos, em relação a questão do horário, tempo dedicado a esse aluno, a questão da lei de um terço do professor, como vem acontecendo esse acompanhamento, essa sistematização?
7. Que ações estão sendo desenvolvidas para implementar os recursos, ou soluções tecnológicas, computador, impressora, notebook. Como a secretaria adquire e faz a manutenção desses materiais? Explique.
8. Como é desenvolvido o planejamento individualizado, ou seja, após a equipe multidisciplinar atender os alunos e as necessidades serem levantadas, como esse relatório chega à mão desse professor, para a elaboração do plano individualizado, e como é o acompanhamento?

9. Ainda existe classe especial na rede municipal e para qual deficiência? Comente.
10. Você acha que o quantitativo de sala de recurso existentes é o suficiente para atender a demanda da rede? Porque?
11. Gostaria de acrescentar algumas informações que não tenha sido abordada nas questões.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a), venho convidar-lhe a fazer parte da minha pesquisa científica, que visa investigar como se materializa o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Política de Educação Especial na rede Municipal pública de ensino de São Luís, no período de 2008 a 2015. Ressalto que esta pesquisa tem cunho unicamente acadêmico, pois faz parte do meu trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sua participação é livre, podendo recusar-se a participar ou interromper a sua participação a qualquer momento. Ressalto que sua participação é inteiramente voluntária e que não haverá qualquer penalidade ou perda de benefício.

Sua identidade será mantida em sigilo absoluto, pois você não será identificado em momento algum dentro da pesquisa e nem em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custo para você.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís-MA. _____ de _____ 2016

Assinatura do participante com CPF ou RG

Assinatura do pesquisador com CPF ou RG

ANEXO B – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



PREFEITURA DE
SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Estudante:	Data. de Nasc.: / /		
Mãe/pai e/ou responsável:			
Endereço residencial:		Cel:	
UEB	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:			Turno:
Profª. Sala de Recurso:			
Núcleo:		Técnico do Núcleo:	

1- Elabora frases com estrutura lógica de fatos (começo, meio e fim):

2- Apresenta compreensão de respostas):

3- Aparenta compreensão e atendimento a ordens (simples e complexas):

4- Comunica-se por mensagens: verbais, gestuais, expressões corporais e faciais:

5- Apresenta coerência e coesão na comunicação:

6- Em relação ao autocuidado apresenta independência/autonomia em relação à higiene pessoal (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc.):

7- Apresenta independência/autonomia para vestir-se e alimentar-se.

8- Apresenta habilidades sociais:

8.2- Em relações com o grupo:

 **PREFEITURA DE
SÃO LUÍS**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.3- Em relações com estranhos:

8.4- Em relação ao estabelecimento de vínculos:

8.5- Em relação a liderança:

8.6- Em relação à autodefesa;

8.7-Em relação a autocrítica;

8.8-Em relação a autoestima:

8.8-Em relação a ingenuidade;

8.9-Em relação a credulidade:

9- No tocante ao desempenho na comunidade:

9.1- Aparenta ter conhecimento de seus direitos:

9.2- Aparenta ter conhecimento de seus deveres:

9.3- Aparenta ter condições de utilizar dos recursos da comunidade com autonomia/independência:



PREFEITURA DE
SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

10- Independência na locomoção:

10.1- Desloca-se com independência em casa, na escola, na rua:

10.2- Apresenta independência e autonomia na utilização dos transportes (carro, ônibus e outros):

11- Saúde e Segurança:

11.1- Apresenta consciência, autonomia e independência para cuidar da própria saúde:

11.2- Apresenta noção de preservação da sua vida e do outro:

12- Habilidades acadêmicas:

12.1- Apresenta interesse e realiza as atividades com competência/autonomia:

12.2- Apresenta tempo de atenção ao receber os comandos:

12.2- Apresenta impulsividade:

12.3- Quanto a concentração apresenta sustentação do foco, tempo de atenção para realização da atividade com independência, autonomia, buscando recursos internos:

13- Quanto as habilidade sensório-motora:

13.1- Apresenta conhecimento quanto a imagem corporal:

13.2- Apresenta percepção quanto a memória: visual, auditiva, gustativa, tátil e olfativa:

13.3- Apresenta percepção quanto a orientação temporal e espacial:

 **PREFEITURA DE
SÃO LUÍS**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

14- Quanto ao raciocínio lógico-matemático:

14.1- Quanto ao conhecimento de numerais: identifica, nomeia, associa o numeral à quantidade:

14.2- Consegue fazer identificação, comparação, pareamento, agrupamento, classificação, seriação:

14.3- Consegue realizar operações matemáticas;

14.4- Consegue resolver problemas simples e/ou complexos

15- Quanto ao lazer:

15.1- Consegue manifestar preferência por alguma atividade de lazer;

15.2- Apresenta entendimento de regras dos jogos, brincadeiras, danças etc.

16- Considerando a Avaliação Pedagógica realizada, conclui-se que:

O estudante apresenta comprometimento nas seguintes habilidades do comportamento adaptativo:

16.1- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo estudante:

16.2- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante a curto/médio/longo prazo:



PREFEITURA DE
SÃO LUÍS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

17- Levantamento de informações referentes aos interesses do estudante:

18- Outras observações:

Data: ____ / ____ / ____

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

ANEXO C – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO - TGD



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO - TGD

Estudante:	Data. de Nasc.: / /		
Mãe/pai e/ou responsável:			
Endereço residencial:	Cel:		
UEB	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:	Turno:		
Profª. Sala de Recurso:			
Núcleo:	Técnico do Núcleo:		

1- Descrição das características do estudante (sociabilidade e afetividade);

2- Relacionamento com a família e grupos;

3- Antecedentes de atendimento escolar;

4- Antecedentes de atendimento de outra natureza (clínico e terapêutico).

5- Relacionamento do estudante matriculado no ensino comum (com os professores e colegas)

6- Interação do estudante com o professor da SRM, em situação de avaliação

7- COMUNICAÇÃO:

7.1- Apresenta habilidades para compreender e expressar informações por meio de comportamentos simbólicos ou não simbólicos;



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

7.2- Comunica-se por mensagens: verbais, gestuais, expressões corporais e faciais;

7.3- Apresenta clareza da comunicação;

7.4- Apresenta coerência e coesão na comunicação;

7.5- Consegue elaborar frases com estrutura lógica de fatos (começo, meio e fim);

7.6- Aparenta compreensão de respostas;

7.7- Apresenta adequação do discurso a diferentes contextos.

8- AUTOUIDADO

8.1- Apresenta independência/autonomia em relação a higiene pessoal (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc);

8.2- Apresenta independência/autonomia em relação ao controle do esfíncter;

8.3- Apresenta independência/autonomia para vestir-se e alimentar-se;

9 - HABILIDADES SOCIAIS

9.1- Nas relações familiares;

9.2- Nas relações com o grupo (interações interpessoais);

9.3- Nas relações com estranhos;



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

9.4- Nas relações formais;

9.5- No estabelecimento de vínculos;

9.6- Apresenta liderança;

9.7- Aparenta autodefesa;

9.8- Aparenta autocrítica.

10- HABILIDADES ACADÊMICAS QUANTO A:

10.1- Interesse (foco de interesse, realização com competência/ autonomia);

10.2- Atenção (tempo de atenção ao receber as comandas, impulsividade);

10.3- Concentração (sustentação do foco, tempo de atenção para realização da atividade com independência, autonomia, buscando recursos internos);

10.4- Compreensão e atendimento a ordens (simples e complexas);

10.5- Qualidade da atividade desempenhada (atingiu o objetivo proposto com proficiência para habilidade avaliada);

11- HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA QUANTO A:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

11.1- Imagem corporal;

11.2- Esquema e equilíbrio corporal;

11.3- Percepção e memória visual;

11.4- Percepção e memória auditiva;

11.5- Percepção gustativa, tátil, olfativa;

11.6- Orientação temporal;

11.7- Orientação espacial;

11.8- Habilidade motora;

12- Apresenta pensamento lógico;

13- Apresenta expressão criativa;

14- Apresenta linguagem e comunicação escrita;

15- RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO:

15.1- Apresenta conhecimento de numerais (identifica, nomeia, associa o numeral à quantidade);



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

15.2- Consegue fazer identificação, comparação, pareamento, agrupamento, classificação, seriação;

15.3- Consegue realizar operações matemáticas;

15.4- Consegue efetuar resolução de problemas simples;

15.5- Consegue efetuar resolução de problemas complexos;

16- LAZER

16.1- Manifesta preferência por alguma atividade de lazer;

16.2- Consegue entender as regras dos jogos, brincadeiras, danças etc.

17- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo estudante:

18- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante a curto/médio/longo prazo:

19- Levantamento de informações referentes aos interesses do estudante:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

20- Outras observações:

Data: ____ / ____ / ____

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

ANEXO D – AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE – ENSINO FUNDAMENTAL I



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ficha SR nº 3

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE Ensino Fundamental I

Estudante:	Data. de Nasc.: / /
UEB	Etapa: Ciclo: Turno:
Sala de Recurso UEB:	Turno:
Profª. Sala de Recurso:	
Núcleo:	Técnico do Núcleo:

1. DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE		
2. COGNITIVO	SIM	NÃO
• Demonstra curiosidade		
• Pergunta sobre o funcionamento das coisas		
• Capacidade de solucionar problemas		
• Recorda experiências e faz associações		
• Estabelece conexões do novo conteúdo		
• Interpreta fatos com coerência		
3. LINGUAGEM		
• Escuta e compreende a linguagem		
• Utiliza vocabulário adequado		
• Consegue compreender e recontar histórias		
• Relata acontecimentos de modo compreensível		
• Lembra-se de dar recados após algum tempo		
• Articula e pronuncia as palavras de forma compreensível		
• Utiliza a linguagem oral para se comunicar		
4. LEITURA/ESCRITA		
• Identifica e nomeia as letras		
• Reconhece a diferença entre letras e números		
• Domina sílabas simples		
• Consegue escrever palavras simples		
• Mostra consciência na separação de sílabas		
• Identifica palavras iniciadas com o mesmo som		
• Identifica palavras terminadas com o mesmo som		
• Identifica palavras que rimam		



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

• Escreve seu nome		
• Escreve ditado		
• Faz leitura e compreende pequenos textos		
• Usa e aprecia livros		
5. RACÍOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO		
• Realiza cálculo simples com ajuda dos dedos ou outros recursos		
• Associa numerais com quantidade		
• Reconhece os valores dos preços dos produtos		
• Identifica o valor do dinheiro		
• Sabe dar troco quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula		
• Faz contagem		
• Reconhece formas geométricas		
• Compara e mede		
• Reconhece direita e esquerda		
• Reconhece antecessor e sucessor		
• Identifica dias da semana		
• Identifica os meses do ano		
• Reconhece horas em relógio analógico		
• Reconhece horas em relógio digital		
• Associa a rotina e horários aos acontecimentos		
• Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade		
• Resolve operações de adição ou subtração com apoio de material concreto		
• Resolve operações de adição ou subtração sem apoio de material concreto		
• Gosta de jogos envolvendo lógica		
• Organiza figuras em sequência lógica		
6. ASPECTO FÍSICO		
• Demonstra habilidade de coordenação motora ampla		
• Demonstra habilidade de coordenação motora fina		
• Utiliza cadeiras de rodas, andador, e/ou outros		
7. ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)		
• Dependência nas refeições		
• Dependência para vestir-se		
• Identifica a cor da roupa que veste		
• Toma banho sozinho		
• Dorme com os pais		
• Sabe andar sozinho na rua ou bairro		
• Anda de ônibus sozinho		
• Conhece dinheiro		
8. SOCIOAL/EMOCIONAL		
• Gerencia as emoções		

ANEXO E - AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE – ENSINO FUNDAMENTAL II



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ficha SR nº 3B

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE Ensino Fundamental II

Estudante:		Data. de Nasc.: / /	
UEB	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:			Turno:
Profª. Sala de Recurso:			
Núcleo:		Técnico do Núcleo:	

1. DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE		
2. COGNITIVO	SIM	NÃO
• Demonstra curiosidade		
• Pergunta sobre o funcionamento das coisas		
• Capacidade de solucionar problemas		
• Recorda experiências e faz associações		
• Estabelece conexões do novo conteúdo		
• Interpreta fatos com coerência		
3. LINGUAGEM		
• Escuta e compreende a linguagem		
• Utiliza vocabulário adequado		
• Consegue compreender e recontar histórias		
• Relata acontecimentos de modo compreensível		
• Lembra-se de dar recados após algum tempo		
• Articula e pronuncia as palavras de forma compreensível		
• Utiliza a linguagem oral para se comunicar		
4. LEITURA/ESCRITA		
• Identifica e nomeia as letras		
• Reconhece a diferença entre letras e números		
• Domina sílabas simples		
• Consegue escrever palavras simples		
• Mostra consciência na separação de sílabas		
• Identifica palavras iniciadas com o mesmo som		

• Identifica palavras terminadas com o mesmo som		
• Identifica palavras que rimam		
• Escreve seu nome		
• Escreve ditado		
• Faz leitura e compreende pequenos textos		
• Usa e aprecia livros		
5. RACÍOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO		
• Realiza cálculo simples com ajuda dos dedos ou outros recursos		
• Associa numerais com quantidade		
• Reconhece os valores dos preços dos produtos		
• Identifica o valor do dinheiro		
• Sabe dar troco quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula		
• Faz contagem		
• Reconhece formas geométricas		
• Compara e mede		
• Reconhece direita e esquerda		
• Reconhece antecessor e sucessor		
• Identifica dias da semana		
• Identifica os meses do ano		
• Reconhece horas em relógio analógico		
• Reconhece horas em relógio digital		
• Associa a rotina e horários aos acontecimentos		
• Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade		
• Resolve operações de adição ou subtração com apoio de material concreto		
• Resolve operações de adição ou subtração sem apoio de material concreto		
• Gosta de jogos envolvendo lógica		
• Organiza figuras em sequência lógica		
6. ASPECTO FÍSICO		
• Demonstra habilidade de coordenação motora ampla		
• Demonstra habilidade de coordenação motora fina		
• Utiliza cadeiras de rodas, andador, e/ou outros		
7. ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)		
• Dependência nas refeições		
• Dependência para vestir-se		
• Identifica a cor da roupa que veste		
• Toma banho sozinho		
• Dorme com os pais		
• Sabe andar sozinho na rua ou bairro		
• Anda de ônibus sozinho		
• Conhece dinheiro		
8. SOCIOAL/EMOCIONAL		
• Gerencia as emoções		

ANEXO G – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Estudante:	Data. de Nasc.: / /		
Mãe/pai e/ou responsável:			
Endereço residencial:		Cel:	
UEB	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:			Turno:
Profª. Sala de Recurso:			
Núcleo:		Técnico do Núcleo:	

1- Descrição das características do estudante (motora):

2- Relacionamento com a família e grupos:

3- Antecedentes de atendimento, caso já tenha frequentado outra escola:

4- Antecedentes de atendimento de outra natureza (clínicos e terapêuticos):

5- Relacionamento do estudante na escola onde está matriculado (com os professores e colegas):

6- Comunicação por mensagens: verbais, gestuais, expressões corporais, faciais ou comunicação alternativa:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

7- apresenta clareza da comunicação:

8- Apresenta independência/autonomia em relação à higiene pessoal (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc.):

9- Apresenta independência/autonomia em relação ao controle de esfíncter; (usa fralda, usa cateter, tem a necessidade de um cuidador):

10- Alimenta – se sozinho ou precisa de ajuda:

11- Apresenta independência na locomoção (utiliza cadeira de rodas, andadores, muletas e/ou necessita de apoio de um cuidador):

12- Habilidades acadêmicas:

12.1- Interesse (foco de interesse, realização com competência/autonomia):

12.2- Habilidades Motoras:

12.2.1- Imagem corporal:

12.2.2- Esquema e equilíbrio corporal:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

12.2.3- Orientação temporal:

12.2.4- Orientação espacial:

12.2.5- Habilidade motora: fina e global:

12.2.6- Movimentação de Membros Superiores e Inferiores:

12.2.7- Sustentação de Cabeça e Tronco:

13- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo estudante:

14- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante a curto/médio/longo prazo:

15- Levantamento de informações referentes aos interesses do estudante:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

15- Outras observações:

Data: ____ / ____ / ____

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

ANEXO H – AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ficha SR nº 3

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE

Educação Infantil

Estudante:	Data. de Nasc.: / /
UEB	Etapa: Ciclo: Turno:
Sala de Recurso UEB:	Turno:
Profª. Sala de Recurso:	
Núcleo:	Técnico do Núcleo:

1. DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE		
2. SÓCIO-EMOCIAL	SIM	NÃO
• Gerencia as emoções		
• Utiliza ajuda de adultos para tranquilizar-se		
• Segue instruções		
• Participa dos jogos e atende às regras		
• Segue limites		
• Responde aos sinais emocionais dos outros		
• Participa de forma cooperativa em situações de grupo		
3. FÍSICO		
• Demonstra habilidade de deslocamento		
• Demonstra habilidade para manter o equilíbrio		
• Corre, anda e pula com facilidade		
• Demonstra força e coordenação motora fina		
• Utiliza andador, cadeiras de rodas, e/ou outros		
4. LINGUAGEM		
• Escuta e compreende a linguagem		
• Mostra interesse em falar com outras pessoas		
• Reconta uma história conhecida		
• Nomeia pessoas, animais e objetos		
• Usa a linguagem para se comunicar		
• Fala com clareza		
• Comenta suas descobertas		
5. COGNITIVO		
• Recorda experiências e as associa		

Instrumental técnico elaborado pela equipe técnica da SAAE-2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

• Participa de jogos sócio-dramático		
• Demonstra curiosidade		
• Pergunta sobre o funcionamento das coisas		
• Faz associações de objetos com cores		
• Faz perguntas sobre as histórias contadas		
6. ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)		
• Possui controle dos esfíncteres (usa fralda ou faz necessidades na roupa)		
• Dependência nas refeições		
• Dependência para vestir-se		
• Toma banho sozinho		
• Dorme com os pais		
• Autonomia na organização do material e rotina		
8. LEITURA E ESCRITA		
• Identifica e nomeia as letras		
• Reconhece o seu nome		
• Reconhece as letras do seu nome		
• Usa e aprecia os livros		
• Interage durante a leitura		
• Escreve o seu nome		
• Gosta de rimas e canções		
• Imita letras ou formas parecidas com letras na escrita		
9. MATEMÁTICA		
• Conta o número de objetos		
• Reconhece formas		
• Associa numeral com quantidades		
• Gosta de jogos de encaixe		
• Noção de posição: em cima,debaixo, sobre, abaixo, acima		
9. TECNOLOGIA		
• Usa o computador com relativa autonomia		
• Usa outras tecnologias para realizar tarefas		
10. OBSERVAÇÕES:		

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

ANEXO I – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO

Estudante:	Data. de Nasc.: / /		
Mãe/pai e/ou responsável:			
Endereço residencial:	Cel:		
UEB:	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:	Turno:		
Prof. Sala de Recurso:			
Núcleo:	Técnico do Núcleo:		

1- Tipo/ grau da deficiência.

() Surdez () perda auditiva leve () surdez/outra deficiência

Especifique:.....
.....
.....

2- Apresentou laudo: () sim () não

Especifique:.....
.....

3- Os pais são?

() ouvintes () surdos

O estudante:

Usa aparelho auditivo () Possui implante coclear () Nenhuma das alternativas ()

4- Alguém da família sabe libras?

() sim () não

Quem?

5- Tem atendimento clínico ou pedagógico em outra instituição?

() sim () não

Quais os dias e horário desse atendimento?



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

6- Alguém da família sabe libras?

() sim () não

Quem?

7- Frequenta comunidades surdas?

() sim () não

Quais:

8- Indicar o uso da comunicação do surdo na 1ª língua (L1) .

() usa libras de forma inicial, pois está em aquisição da língua de sinais (aprendizado da língua na escola).

OBS:.....
.....

() não usa libras (faz uso de gestos e mímicas)

OBS:.....
.....

() Usa libras de forma intermediária e se apoia no oral (fala e leitura labial), mas mostrando dificuldade na compreensão;

() a família investe em fonoaudiologia.

9- Indicar o uso da comunicação do surdo na 2ª língua (L2) Língua Portuguesa.

() O estudante faz leitura labial de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos: escreve algumas palavras, mas solicita que sejam soletradas (datilologia) ou consultando-as no mural ou no vocabulário de apoio.

() O estudante faz leitura visual de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos: faz leitura de frase completas. Produz textos, no entanto necessita de estudo das classes gramaticais da Língua Portuguesa para fornecer forma e funcionalidade aos gêneros textuais.

OBS:.....
.....

10- Anexe duas produções em Língua Portuguesa escrita e uma produção de desenho realizada pelo estudante.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Comente:.....
.....
.....

11- Dificuldades que apresenta no ensino comum.

.....
.....
.....

12- Outras observações:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Data: ____ / ____ / ____

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

ANEXO J – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGO



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGO

Estudante:	Data. de Nasc.: / /		
Mãe/pai e/ou responsável:			
Endereço residencial:	Cel:		
UEB	Etapa:	Ciclo:	Turno:
Sala de Recurso UEB:	Turno:		
Prof. Sala de Recurso:			
Núcleo:	Técnico do Núcleo:		

1- DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE

1.1- TIPO/GRAU DE DEFICIÊNCIA:

() Visão subnormal/baixa visão () cegueira

1.2- PERCEPÇÃO VISUAL/TÁTIL

() Ampliado () Braille

() Contraste () Lupa de mão

() Telulupa () Computador () Fonte nº ____ especificar:

() DOSVOX () NVDA () Jaws

2- AUTO CUIDADO

() Independência/autonomia em relação à higiene pessoal

() Tomar banho, secar-se, lavar as mãos, etc;

() Independência/autonomia em relação ao controle de esfíncter;

() Independência/autonomia no ato de vestir-se e alimentar-se.

3- INDEPENDÊNCIA NA LOCOMOÇÃO

() Deslocamento com independência em casa, na escola, na rua;

() Independência e autonomia na utilização de transporte;

() Não se locomove com independência.

4- HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA QUANTO:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- () Imagem corporal;
- () Esquema e equilíbrio corporal;
- () Percepção e memória visual;
- () Percepção e memória auditiva;
- () Percepção gustativa, tátil, olfativa;
- () Orientação temporal;
- () Orientação espacial;
- () Habilidade motora.

5- LEITURA

- () Está no início da aprendizagem da leitura em Braille;
- () Lê Braille com facilidade;
- () Lê utilizando uma das mãos;
- () Lê utilizando as duas mãos;
- () Reconhece os sinais de pontuação: todos(); alguns();
- () Lê com auxílio óptico;
- () Lê tamanho 24 sem auxílio óptico.

6- ESCRITA

- 6.1- Usa reglete: Sim () Não ()
- 6.2- Usa máquina braille: Sim () Não ()
- 6.3- Usa computador: Sim () Não ()
- 6.4- Usa computador com sintetizador de voz: Sim () Não ()
- 6.5- Usa computador com ampliação de tela: Sim () Não ()
- 6.6- Usa soroban: Sim () Não ()

7- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo estudante:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

8- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante a curto/médio/longo prazo:

9- Levantamento de informações referentes aos interesses do estudante:

10- Outras observações:

Data: ____ / ____ / ____

Coordenador Pedagógico

Professor de Sala de Recurso

Técnico da SAEE

