

**UNIVERSIDAD SAN LORENZO - UNISAL
FACULTAD DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
CURSO DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARA A CONSTRUÇÃO E
A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: CAMINHOS E
DESCOBERTAS**

ROSIANE MARIA OLIVEIRA GOMES

**San Lorenzo - República del Paraguay - PY
2020**

ROSIANE MARIA OLIVEIRA GOMES

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARA A CONSTRUÇÃO E
A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: CAMINHOS E
DESCOBERTAS**

Tese de doutorado apresentada à
Universidad San Lorenzo – Unisal,
como requisito para a obtenção do
grau de Doutora em Ciências da
Educação. Orientadora: Profa. Dra.
Catarina Costa Fernandes.

San Lorenzo - República del Paraguay - PY

2020

“Não seja intransigente, a natureza é plural!... O igual é diferente e o diferente é igual.”

(Moacir Alves Carneiro)

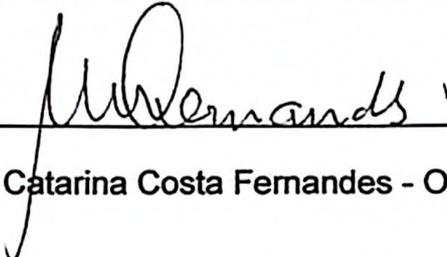
TÉRMINO DE APROBACIÓN

EL ATENDIMIENTO EDUCATIVO ESPECIALIZADO (AEE) EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, PARA LA CONSTRUCCIÓN Y LA CONSOLIDACIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA: CAMINOS Y DESCUBIERTAS

POR

Rosiane Maria Oliveira Gomes

Tesis de doctorado presentada a la Banca Examinadora de la Universidad San Lorenzo, aprobada en su versión final el ____/____/2021, atendiendo a las normas de la regulación interna de esta Institución de Enseñanza de Postgrado.

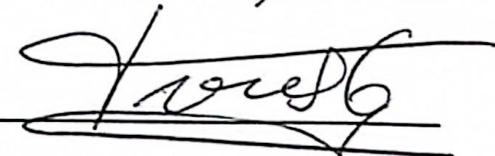


Profa. Dra. Catarina Costa Fernandes - Orientadora

Banca Examinadora:

Nombre: Ricardo Varela Firma: 

Nombre: Silvio Torres Chávez Firma: 

Nombre: AMADO TORRES Firma: 

Nota: 5 (cinco)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus que protege, ilumina e fortalece os saberes de todos nós.

A minha família, em especial ao meu esposo Valdenor, meu companheiro de todas as horas, pelo incentivo e por muitas vezes compartilhar comigo angústias e dúvidas, estendendo sua mão amiga em momentos difíceis.

Aos meus filhos Isabele e André Ricardo, considerados meus presentes de Deus.

A todos os meus amigos que participaram dessa jornada.

A minha orientadora, a Prof^a Catarina, pela orientação, pelo tempo dedicado, por acreditar no meu trabalho e, principalmente, por me deixar caminhar a partir do meu próprio querer no que se refere à temática escolhida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram direta ou indiretamente na construção e conclusão desta pesquisa.

Muito obrigada a todos e todas!

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida: Valdenor, meu escolhido, e aos meus filhos
Isabele e André Ricardo. Sem vocês eu não seria a pessoa que sou!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AH/SD - Altas Habilidades ou Superdotação
ANARC - *American National Association of Rehabilitation Counseling*
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art. - Artigo
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CADAHS - Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/
Superdotação
CAE/BV - Centro de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista
CAP-DV - Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais
CAS - Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT - Comitê de Ajuda Técnica
CEAE - Centro Estadual de Atendimento Educacional
CEEP - Centro Estadual de Estimulação Precoce
CEQUO - Centro Estadual de Equoterapia
CMIEE - Centro Municipal Integrado de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de
Deficiência
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
IBGE - Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
PAC - Programa e Avaliação Continuada
PAR - Plano de Ações Articuladas
PcD - Pessoas com Deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
RR - Roraima
SEB - Sistema Educacional Brasileiro
SECADI - Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECD - Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SRMs - Sala de Recursos Multifuncionais
TA - Tecnologia Assistiva
TGD - Transtorno global do desenvolvimento
TIC - Tecnologia da informação e comunicação
TRS - Teoria das representações Sociais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificação dos itens das SRMs tipo 1.....	51
Quadro 2 - Especificação dos itens das SRMs tipo 2.....	51
Quadro 3 - Atribuições do Professor de AEE	54/55
Quadro 4 - Dados referentes às matrículas de Educação Especial no Estado de Roraima.....	78
Quadro 5 - Dados referentes às matrículas de Educação Especial na cidade de Boa Vista	82
Quadro 6 - Número de alunos matriculados na educação especial no Estado de RR, no período entre 2015 – 2018	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE	44
Figuras 2: Instrumentos utilizados na Tecnologia Assistiva	62
Figura 3: Alfabeto Libras e Português	65
Figuras 4: Tecnologia Assistiva (deficiência visual)	66
Figura 5: Tecnologia Assistiva. Material utilizado em: Deficiência Múltipla (Associação de Duas ou mais Deficiências).....	67
Figura 6: Tecnologia Assistiva. Material utilizado em: Transtornos Globais do Desenvolvimento	68
Figura 7: Fachada da entrada da Escola Estadual São José	91

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Ofício de Solicitação à Direção da Escola;

Anexo II - Carta-convite aos Professores para Participar do Grupo Focal;

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Anexo IV - Declaração da Pesquisadora;

Anexo V - Roteiro Conversacional da Entrevista para o Grupo Focal Participante da Pesquisa.

SUMÁRIO

Resumo.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstract.....	xiv
1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 ESTRUTURAÇÃO DA TESE.....	22
CAPÍTULO II: TECENDO CONCEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	25
2.1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO.....	25
2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	29 38
2.2.1 A formação do professor para atuação no AEE.....	45
2.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRMs: O PRIMEIRO CAMINHO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO AEE.....	47
2.3.1 Mas, afinal: O que são Salas de Recursos Multifuncionais?.....	52
2.3.2 A formação profissional do docente para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	56
2.4 AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TAs) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	59
2.4.1 Classificação dos recursos de TA/TIC para um melhor atendimento educacional especializado (AEE).....	72
CAPÍTULO III: MAS, O QUE É UMA ESCOLA INCLUSIVA?	76
3.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESTADO DE RORAIMA.....	76
3.2.1 O Estado de Roraima.....	76
3.2.2 A Educação especial no Estado de Roraima: Trilhas históricas.....	77
CAPÍTULO IV: O ARCABOUÇO METODOLÓGICO	85
4.1 OS PROCEDIMENTOS QUE CONDUZIRAM ESTA PESQUISA.....	85
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	90
4.3 O LÓCUS DA PESQUISA.....	91
4.4 A TÉCNICA DA COLETA DE DADOS.....	92
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94
CAPÍTULO V: A DISCUSSÃO	95
5.1 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	136

RESUMO

GOMES, Rosiane Maria Oliveira. **“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial, para a Construção e a Consolidação de uma Escola Inclusiva: Caminhos e Descobertas”**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo. República Del Paraguay, 2020.

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção e na consolidação de uma escola inclusiva. Os objetivos específicos são:- Avaliar o entendimento que têm os professores das salas comuns quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da pessoa com deficiência (PcD), na Sala de Recursos Multifuncionais; - Apontar as dificuldades dos (as) professores (as) das SRMs no que se refere à sua atuação docente na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva; - Evidenciar a percepção dos professores do Colégio Estadual São José, e suas representações na construção e consolidação de uma escola inclusiva. Participaram da pesquisa 4 professoras das salas regulares do ensino fundamental I, 2 professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam na SRMs, e 1 professora auxiliar, perfazendo um total de 7 profissionais da educação da Escola Estadual São José, envolvidas no desenvolvimento do estudo. Os descritores da tese foram: educação especial; Atendimento Educacional Especializado; trabalho docente; e representação social, que retratam a abordagem da pesquisa qualitativa, no qual se toma a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, examina-se o conteúdo e o processo de construção das representações das professoras que são sujeitos da investigação, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção e consolidação de uma escola inclusiva. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio a setembro 2019. Utilizou-se a entrevista semiestruturada, tendo como técnica o grupo focal. A pesquisa foi fundamentada teoricamente em Pansini (2014), Sasaki (1997), Mercado e Fumes (2017), Silva (2019), Carvalho (2004), Stainback (2005), (Mantoan (2003), Glat (2007), Mazzota (2011) Siems (2013), e nas legislações que tratam do tema. Os resultados apontaram que, embora os professores entendem o conceito do que vem a ser a inclusão escolar, as professoras do ensino regular afirmaram conhecer em parte do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e que é ofertado em termos na legislação, principalmente a grande crítica das 2 professoras da Sala de Recursos Multifuncionais sobre a formação do professor do AEE, que precisa ser especializado para atender o seu público-alvo, os alunos PcDs, e também que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola não se mostra devidamente equipada para o AEE. Espera-se ainda que os dados da pesquisa possam contribuir para a criação futura de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Representações Sociais.

RESUMEN

GOMES, Rosiane Maria Oliveira. “**El Atendimento Educativo Especializado (AEE) en el Contexto de la Educación Especial, para la Construcción y la Consolidación de una Escuela Inclusiva: Caminos y Descubiertas.** Tesis de Doctorado en Ciencias de La Educación. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo. República Del Paraguay, 2020.

La pesquisa tuvo como objetivo general conocer la percepción de los profesores de la enseñanza fundamental I de las clases regulares y las Salas de Recursos Multifuncionales de la Escuela Estadual São José, de la ciudad de Boa Vista – RR, sobre la aplicabilidad de las directrices expresadas en los documentos que orientan la Política Nacional de Educación Especial, en la Perspectiva de la Educación, en el que se refiere al Atendimento Educativo especial – AEE en la construcción y la consolidación de una escuela inclusiva. Los objetivos específicos son:- Evaluar el entendimiento que tienen los profesores de las clases comunes en cuanto al Atendimento Educativo Especializado (AEE) de la persona con deficiencia (PcD), en la Sala de Recursos Multifuncionales; - Apuntar las dificultades de los profesores de las SRMs en el que se refiere a su actuación docente en la Educación Especial, en la perspectiva de la Educación Inclusiva; - Evidenciar la percepción de los profesores del Colegio Estadual São José, y sus representaciones en la construcción y la consolidación de una escuela inclusiva. Participaron de la pesquisa 4 profesoras de las salas regulares de la enseñanza fundamental I, 2 profesoras del Atendimento Educativo Especializado que actúan en la SRMs, y 1 profesora auxiliar, totalizando 7 profesionales de la educación de la Escuela Estadual São José, involucradas en el desarrollo del estudio. Los descriptors de la tesis fueron: educación especial; Atendimento Educativo Especializado; trabajo docente; y representación social, que retratan el abordaje de la pesquisa cualitativa, en el cual se toma la Teoría de las Representaciones Sociales como referencial teórico, se examina el contenido y el proceso de construcción de las representaciones de las profesoras que son sujetos de la investigación, sobre la aplicabilidad de las directrices expresadas en los documentos que orientan la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación, en el que se refiere al Atendimento Educativo especial – AEE, en la construcción y la consolidación de una escuela inclusiva. La recogida de datos ocurrió entre los meses de mayo a septiembre 2019. Fue utilizada la entrevista semiestructurada, teniendo como técnica el grupo focal. La pesquisa fue fundamentada teóricamente en Pansini (2014), Sasaki (1997), Mercado y Fumes (2017), Silva (2019), Carvalho (2004), Stainback (2005), (Mantoan (2003), Glat (2007), Mazzota (2011) Siems (2013), y las legislaciones que tratan del tema. Los resultados apuntaron que, aunque los profesores entienden el concepto de lo que significa la inclusión escolar, las profesoras de la enseñanza regular afirmaron conocer en parte el servicio del Atendimento Educativo Especializado – AEE, y que es ofrecido en términos en la legislación, principalmente la grande crítica de las 2 profesoras da Sala de Recursos Multifuncionales y sobre la formación del profesor del AEE, que necesita ser especializado para atender su público objetivo, los alumnos PcDs, y también que la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) de la Escuela no se presenta debidamente equipada para el AEE. Se espera todavía que los datos de la pesquisa puedan contribuir para la creación futura de políticas públicas voltadas para o desarrollo profesional de los profesores de la Educación Básica.

Palabras-clave: Atendimento Educativo Especializado. Sala de Recursos Multifuncionales. Representaciones Sociales.

ABSTRACT

GOMES, Rosiane Maria Oliveira. .”**Specialized Educational Care (ESA) in the Context of Special Education for the Construction and Consolidation of an Inclusive School: Paths and Discoveries**”.Thesis Doctoral Educational Sciences.San Lorenzo University.San Lorenzo.Republic of Paraguay, 2020.

The general objective of this research was to know the perception of the elementary school teachers of the regular classrooms and the multifunctional resource rooms of the São José State School of Boa Vista –RR about the applicability of the guidelines expressed in the documents that guide the National Education Policy. Special in the Education Perspective with regard to Special Educational AEE in the construction and consolidation of an inclusive school. As specific objectives: - To evaluate the understanding that the teachers of the common rooms have about Specialized Educational Assistance (AEE) of people with disabilities (PcDs) in the multifunctional resource room; - Point out the difficulties of SRMs teachers regarding their teaching performance in Special Education from the perspective of Inclusive Education; - To highlight the perception of the teachers of the São José State College and their representations in the construction and consolidation of an inclusive school. assistant making up a total of 7 education professionals from the São José State School involved in the development of the study. he thesis descriptors were: special education; specialized educational care; teaching work; and social representation, portray the approach of qualitative research in which the Theory of Social Representations is taken as the theoretical framework, the content and the process of construction of the representations of teachers who are the subject of the investigation, on the applicability of the guidelines expressed in documents that guide the National Policy of Special Education in the Education Perspective regarding the Special Educational Attendance - AEE, in the construction and consolidation of an inclusive school. Data collection took place between May and September 2019. The instruments used for the collection were semi-structured interviews, using the focus group as a technique. The research was theoretically based on Pansini (2014), Sasaki (1997), Mercado and Fumes (2017), Silva (2019), Carvalho (2004), Stainback (2005), (Mantoan, 2003), Glat (2007), Mazzota (2011) Siems (2013), and in the legislations that deal with the subject. The results pointed out that although teachers understand the concept of school inclusion, but teachers of regular education stated that they do not know the service of specialized educational services - AEE, and that it is offered in terms of legislation, especially the large criticism from the two teachers of the multifunctional resource room and about the education of the ESA teacher, who needs to be specialized to serve their target students PcDs and also that the school's Multifunctional Resource Room (SRM) is not properly equipped for the ESA. It is also expected that the research data may contribute to the future creation of public policies aimed at the professional development of teachers of Basic Education.

Keywords: Specialized Educational Attendance. Multifunctional Resources Room.Social Representations.

1. INTRODUÇÃO

Início este trabalho de pesquisa afirmando que a educação traz muitos desafios aos que nela estão engajados. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre educação, mas seu tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu corpo, seu meio ambiente e em suas preferências.

Trilhando por essa ótica, a presente tese de doutorado traz para discussão apontamentos teóricos e práticos em torno da educação inclusiva, especificamente o Atendimento Educacional Especializado. Nesta dinâmica de atendimentos, a relação que se estabelece entre o professor da sala de recursos (AEE) e o professor da sala comum são fundamentais para compreender os caminhos da inclusão nas escolas.

O AEE se caracteriza como a possibilidade de um melhor atendimento às PcD¹, e prioriza o complemento e suplemento deste processo como apoio pedagógico oficializado pela sala de recurso, demandando um novo campo de atuação. Para isso se necessitou de ações diferenciadas, e, desta maneira, a Resolução de 2/2008 oportuniza novos elementos ao atendimento destes alunos na Educação Básica.

Assim, o AEE surge efetivamente em 2011, cuja Nota Técnica nº 002, constante no documento, autoriza os estudantes da educação especial em ser e estar atuante na escola e dispor de seus direitos, oferecendo seu pleno acesso à educação em igualdade de condições.

Na norma técnica ainda se coloca a educação especial como uma modalidade transversal complementar ou suplementar à escolarização, em níveis, etapas e modalidades de ensino, oportunizando recursos e serviços para sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, seja nas demandas de sala de aula ou no atendimento educacional especializado.

¹ PcD, que significa Pessoa com Deficiência, pois ele esclarece que há algum tipo de deficiência, sem que isso inferiorize quem a tem.

O Atendimento Educacional Especializado, no contexto da perspectiva inclusiva, configura-se como um espaço da Educação Especial, não sendo substitutivo ao ensino regular. Prestado de forma complementar e suplementar, as atividades desenvolvidas neste atendimento diferenciam-se da prática da sala de aula do ensino regular, no sentido de eliminar as dificuldades dos alunos, facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola (BRASIL, 2008)².

Diz ainda o documento que o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. Neste sentido, considera-se a educação inclusiva um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e é a base para uma sociedade mais justa e solidária.

E a inclusão, nessa perspectiva, trata o atendimento especializado como uma forma de consolidar um ensino de qualidade para todos os alunos, exigindo das escolas novos posicionamentos, dentre eles que os professores aperfeiçoem as suas práticas. No entanto, essa inovação implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas.

O AEE está presente como serviço da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola, possibilitando o desenvolvimento e a superação de comportamentos e atitudes, mostrando as dificuldades fundamentais e que o professor especialista precisa constantemente provocar e permitir o desenvolvimento

² Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br › docman › documentos-pdf › 428-diretrizes-publicacao](http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao) (Acesso em 12 de setembro de 2019).

desses alunos em dois pontos: - A escola comum e o AEE precisam acontecer concomitantemente, tendo claro que o aluno é a fonte desse trabalho.

No entanto, essa ação requer uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível na construção de mudanças significativas na estrutura, no funcionamento das escolas e na formação dos professores. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta, acima de tudo, para uma sociedade inclusiva, que entende e acolhe as diferenças e dificuldades de cada ser humano.

Desta forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilita a atividade exploratória e de autonomia no espaço escolar, apontando o que é necessário desenvolver a partir das necessidades especiais dos alunos, identificando suas possibilidades e colocando a diferença de uma criança com o potencial para diferenciar, criar estratégias, e também uma atuação complementar pautada na necessidade e particularidade do aluno.

Assim, entende-se que é dever do Estado ofertar ao público-alvo da Educação Especial condições de acesso e permanência, facilitando o processo de escolarização dos alunos, mediante apoio necessário e de acordo com as peculiaridades de cada indivíduo. Para isto, as escolas devem contar com SRM, que são destinadas para a realização do AEE a pessoas que dele necessitam.

O interesse pelo estudo dessa temática e a motivação realizada pela orientadora mobilizaram a pesquisadora a ir à busca de estudos em âmbito acadêmico sobre a temática da Educação Especial, publicados sob a forma de teses e dissertações, junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O fator que mobilizou a busca de maior aprofundamento sobre a temática é que a pesquisadora atua como professora na Escola Estadual São José, município de Boa Vista – RR. Portanto, o interesse investigativo da pesquisadora tem vinculação direta com a sua trajetória profissional.

1.1 O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA

Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de uma sociedade inclusiva passou a ganhar mais espaço e influenciou a forma de pensar e agir em relação

ao atendimento às pessoas com deficiência. Desta forma, essas pessoas foram consideradas em suas necessidades específicas. Os diferentes contextos históricos, as transformações nas diversas esferas da vida social e os novos comportamentos vêm possibilitando um novo olhar e uma nova compreensão em relação às pessoas com deficiência.

Em função disso, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é constituída e, devido aos impactos educacionais, exercendo influência significativa nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os Sistemas de Ensino em relação à Educação Especial.

A inclusão escolar se caracteriza como uma proposta que representa valores importantes condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar a política de inclusão como um direito público, para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de preparar para a vida em comunidade.

Em grande parte das escolas públicas, a possibilidade de inclusão desses alunos com necessidades especiais ainda é muito difícil, mesmo com os direitos adquiridos na Constituição Brasileira (1988), visto que essas escolas nem sempre tem como adaptar seus espaços físicos, recursos pedagógicos e materiais didáticos necessários para o bem-estar e o desenvolvimento pedagógico.

Os alunos portadores de deficiência requerem um trabalho específico, com ferramentas e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Incluir requer, acima de tudo, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados.

Diante do exposto, **remete-se ao problema de pesquisa:** *Qual é a percepção dos professores do ensino fundamental das salas regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se*

refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção e consolidação de uma escola inclusiva?

Mobilizo esse questionamento afirmando que uma escola inclusiva diz respeito à identificação dos educandos portadores de deficiência e a remoção de barreiras, o que implica na coleta contínua de informações valiosas para atender o desempenho dos alunos para planejamento e estabelecimento de metas neste sentido.

De acordo com Mantoan (2003), a escola inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

Nesse sentido, afirma-se que é necessário que a educação seja levada a todos os alunos, de acordo com suas diferenças, potencializando e valorizando as particularidades de cada criança.

Também é primordial que todas as ações apontem para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, com estruturas e planejamento que assegurem as condições necessárias para uma educação de qualidade. Assim, por meio de um aprofundamento teórico sobre o tema, todas as inquietações foram sintetizadas a partir dos seguintes questionamentos, colocados no presente trabalho como as questões norteadoras do estudo:

– Quais as representações das professoras do ensino fundamental I da escola pesquisada sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao AEE na escola Estadual São José - Boa Vista – RR?

– Quais as possibilidades e os limites do serviço de apoio educacional especializado (AEE) na construção de uma escola inclusiva?

– Que informações concernentes sobre o AEE, como alternativas na construção de uma escola inclusiva atravessam os discursos das docentes participantes?

– Os apoios prestados nas SRMs atendem as diretrizes expressas nos

documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao AEE?

– Que valores filtram a apreensão destas informações, organizando-as, hierarquizando-as e as traduzindo em normas, símbolos, modelos e imagens?

– Os professores da sala comum conhecem o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais?

– Que outros objetos se articulam à representação da escola inclusiva, que se constituem campos de sentidos ou de representações nos quais as professoras das salas de recursos e da classe comum interagem?

1.2 OBJETIVOS:

1.2.1 Objetivo geral:

– Conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção e na consolidação de uma escola inclusiva.

1.2.2 Objetivos Específicos:

– Avaliar o entendimento que têm os professores das salas comuns quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da pessoa com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais;

– Apontar as dificuldades dos professores das SRMs, no que se refere a sua atuação docente na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;

– Evidenciar a percepção dos professores do Colégio Estadual São José, e suas representações na construção e consolidação de uma escola inclusiva.

1.3 JUSTIFICATIVA

Dentre as razões que se constituem como principais motivações para a produção da pesquisa e para o relato sobre essa temática, ressalta-se a

convicção sobre a necessidade da expansão do Atendimento Educacional Especializado, a fim de que sejam disponibilizados serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação de alunos portadores de deficiência na sociedade, e no desenvolvimento de sua aprendizagem, favorecendo o processo de inclusão da criança no próprio contexto da escola regular

A inclusão escolar é uma proposta que representa valores importantes condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar a política de inclusão como um direito público, para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de preparar para a vida em comunidade.

Em grande parte das escolas públicas, a possibilidade de inclusão desses alunos com necessidades especiais ainda é muito difícil, mesmo com direitos adquiridos na Constituição Brasileira (1988), visto que essas escolas nem sempre têm como adaptar seus espaços físicos, recursos pedagógicos e materiais didáticos necessários para o bem-estar e o desenvolvimento pedagógico.

O avanço das políticas públicas para a educação inclusiva só se tornará possível pela manutenção ao acesso na oferta de espaço pedagógico, na prática educativa e na execução das possibilidades, em termos de ação na formação das PcDs inseridas na instituição escolar. O atendimento educacional especializado, no contexto da perspectiva inclusiva, configura-se como um espaço da Educação Especial, não sendo substitutivo ao ensino regular.

Nesse sentido, o AEE se caracteriza como a possibilidade de um melhor atendimento a estes sujeitos, priorizando o complemento e suplemento deste processo como apoio pedagógico oficializado pela sala de recurso, demandando um novo campo de atuação. Ele se destina a alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da Educação Especial), que também podem atendidos por esse serviço.

O programa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é

desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que se caracteriza como um atendimento ofertado como complemento à escolarização regular, de forma a possibilitar aos alunos com necessidades especiais o melhor desenvolvimento no ensino comum.

Nesse contexto foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo é promover o ensino de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desde então, inúmeras políticas preocuparam-se em dar condições à escola para cumprir a legislação e garantir o atendimento. Contudo, para que se faça real e efetiva, a Educação Inclusiva precisa sair do mero cumprimento da legislação para uma mudança cultural, garantindo, desta forma, o verdadeiro reconhecimento e acolhimento da diversidade.

Essa pesquisa se justifica por sua relevância presente nos desafios na construção e na consolidação de uma escola inclusiva construída por educadores e educandos que são sujeitos do seu processo, tornando-se imprescindível o direito de todos à educação, e uma educação de qualidade, não segregada, mas de iguais condições de acesso e permanência.

1.4 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Esta tese de doutorado está estruturada em 5 partes denominadas capítulos. A primeira parte, entendida como Capítulo I, compreende a *Introdução*, onde se apresenta um breve relato sobre a inclusão e o Atendimento Educacional Especial, na perspectiva da educação inclusiva. No âmbito da problemática são contextualizados o problema da pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa do trabalho.

O *Capítulo II* dedicou-se a tecer considerações sobre a educação, numa perspectiva inclusiva, dos primórdios aos dias atuais. Adentrou-se pelos caminhos da inclusão percorrendo as trilhas abertas através da história, até chegar à atualidade. Buscou-se documentos oficiais para elaborar a sustentação teórica desta tese.

Tratou-se da formação do professor para o AEE, para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo em vista que se trata de um atendimento

ofertado como complemento à escolarização regular, de forma a possibilitar aos alunos com necessidades especiais o melhor desenvolvimento no ensino comum.

No *Capítulo III* fez-se uma abordagem sobre a escola inclusiva, trazendo à baila a responsabilidade dessa escola na adoção de práticas pedagógicas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais e, principalmente, no tocante à flexibilização curricular que compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico, para adequar as diferentes situações vivenciadas em sala de aula.

Enfatiza-se a necessidade de estratégias de planejamento na atuação docente que, nesta perspectiva, deverá estar voltada às necessidades de aprendizagem de cada estudante. Também nesse capítulo se apresenta as políticas de inclusão no Estado de Roraima, desde os primórdios aos dias atuais. Destacam-se os números de escolas inclusivas no Estado e em Boa Vista, capital do Estado.

Para essa discussão se trouxe as contribuições de Pansini (2014), Sasaki (1997), Mercado e Fumes (2017), Silva (2019), Carvalho (2004), Stainback (2005), Mantoan (2003), Glat (2007), Mazzota (2011), dentre outros.

Como aportes legais se lançou mão da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei 9.394/96 de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Decretos 6.571/2008 (BRASIL, 2008) e 7.611/2011 (BRASIL, 2001), e Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009).

Recorremos ainda a documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (BRASIL, 2004), o Documento Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), e Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001).

O *Capítulo IV* corresponde à Metodologia utilizada para a realização do estudo: tipo de pesquisa, instrumento de pesquisa e coleta dos dados.

No *Capítulo V* se faz a análise dos dados coletados na pesquisa, discutindo-os. Nesse capítulo se apresentam os conteúdos das entrevistas

realizadas. Sendo o foco central do estudo conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e das salas de recursos multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção e na consolidação de uma escola inclusiva.

Para conhecer os caminhos percorridos da educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao AEE na percepção dos professores da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, foi necessário um olhar mais apurado em monografias de conclusão de cursos de graduação e de pós-graduação; teses e dissertações que se reportam a esse assunto, tendo em vista a dificuldade de bibliografia referente esse atendimento no Estado de Roraima.

Nas *Considerações Finais*, a pesquisadora faz uma reflexão sobre a importância do AEE na construção e na consolidação da escola inclusiva. A seguir se apresentam também as bibliografias que serviram de apoio para a elaboração desta pesquisa. E, por último, os anexos:

Anexo I – Ofício de Solicitação à Direção da Escola;

Anexo II - Carta-convite às Professores para Participar do Grupo Focal;

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Anexo IV - Declaração da pesquisadora;

Anexo V - Roteiro Conversacional da Entrevista para o Grupo Focal Participante da Pesquisa.

CAPÍTULO II: TECENDO CONCEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tece considerações sobre a educação, numa perspectiva inclusiva, dos primórdios aos dias atuais. Visto que, com o passar do tempo, os significados da educação foram ampliados.

Pode-se dizer que a educação se refere a um esforço no sentido de promover aprendizagem, adquirir novos conhecimentos durante toda a vida dos indivíduos da sociedade. Inclui também a ideia da criação de oportunidades de aprendizagem em todas as etapas da vida, e a busca de uma sociedade de informação para todos.

2.1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência enfrentaram comportamentos e reações distintas e, muitas vezes, contraditórias, considerando-se que se vive em uma sociedade que ora exclui e ora integra parcialmente seus cidadãos.

A educação inclusiva foi um dos campos de importantes reformas. A partir da década de 1990, a educação, ou, mais especificamente, os sistemas educacionais, têm se deparado com políticas destinadas a efetuar mudanças na instituição escolar envolvendo: os currículos, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a quantidade de anos do atendimento da educação básica e mudanças quanto à questão da universalização do acesso.

O termo inclusão é recente e teve sua origem na expressão inglesa *full inclusion*, que pode ser traduzida por “inclusão plena”, “inclusão total” ou “inclusão integral”. Para Brasil (1998), educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem, na rede comum de ensino em todos os níveis, da Educação infantil ao ensino superior.

Trata-se de um paradigma não tão novo que pode ser entendido da seguinte maneira: prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas do bairro, ou seja, todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro e não somente colocadas e/ou inseridas na vida comunitária depois de já terem sido dela excluídas.

Stainback (2005) aduz que os defensores da educação inclusiva revelam que ganhos positivos da educação voltada para a ampla diversidade atingem não apenas os fatores relativos à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas são também vantajosos para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à pessoa com deficiência, e, por parte destes, o ganho com o desenvolvimento de habilidades sociais, bem como a preparação para a vida em comunidade diminuindo-se o seu isolamento e segregação.

Para Silva (2019), o ato de incluir implicará, então, trocar, entender, respeitar, valorizar e lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou, lembrando que esse processo ocorre na e para a sociedade, o que envolve a superação dos preconceitos, a modificação de atitudes e a organização de metodologias de trabalho em consonância com o conhecimento científico. Carvalho diz que:

Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos a igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. O direito à igualdade de oportunidades, respeito à diversidade humana e à multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático que deve nortear as discussões e o processo deliberativo na escola, em clima de gestão compartilhada. (CARVALHO, 2004, p.157)

A inclusão é, portanto, responsabilidade de todos existentes e necessárias na sociedade. Na inclusão buscar-se-á a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa, ou seja, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na corrente principal. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (MANTOAN, 2003).

Para Glat (2007), a educação inclusiva representa mais que uma proposta educacional. Ela a considera uma concepção de escola que busca por respostas educativas que respondam às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto e a cada um deles em particular, implicando isso em um processo de reestruturação dos seus aspectos constitutivos.

“Oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem. Como propõe a Educação Inclusiva não é tarefa simples” (GLAT, 2007, p. 30).

A mesma ideia é partilhada por Rodrigues (2016), ao considerar que a educação inclusiva abrange a todos os alunos que frequentam a escola, permitindo que ela seja, ao mesmo tempo e para cada um, à medida que atende às necessidades individuais, e também para todos, quando não rejeita o acolhimento a qualquer aluno. Ainda o mesmo autor, acompanhando o que se propõe como objetivo da educação inclusiva, qual seja, por meio das mudanças de práticas tradicionais, remover o que se apresenta como barreira à aprendizagem do aluno valorizando as suas diferenças, expõe que a educação inclusiva:

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição. (RODRIGUES, 2016, p. 11)

A qualidade da educação dentro do enfoque inclusivo considera alguns aspectos fundamentais, como: o desenvolvimento da criança em sentidos amplo e integral, os condicionantes sociais e pessoais anteriores do aluno, as diferenças individuais e o papel das escolas e do sistema educacional na promoção de igualdade de oportunidades (considerando as diferenças).

Marchesi e Martín (2003) definem qualidade considerando todos esses aspectos fundamentais:

Uma escola de qualidade é aquela que estimula e promove o desenvolvimento dos alunos de maneira integral, considerando equilibradamente os aspectos físicos, motores, afetivos, sociais, cognitivos e morais, sem desconsiderar seu nível socioeconômico, seu meio familiar, sua

aprendizagem anterior e suas diferenças individuais. Além disso, a escola de qualidade contribui para a participação de toda comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar esses resultados. (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 48)

Sob essa ótica não é possível ignorar que, mesmo ampliando-se o conceito de inclusão educacional e entendendo-se ele como assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência, na verdade é para esse atendimento que as primeiras discussões sobre a proposta de educação inclusiva estiveram voltadas. Sasaki afirma que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. (SASSAKI, 2003, p.15)

Silva (2019) diz que os profissionais da educação, frente à tarefa complexa que é educar em contexto de educação inclusiva, veem-se diante da necessidade de aprimorar suas práticas para responder às exigências que a proposta inclusiva impõe.

Nesta perspectiva, faz-se necessário considerar a reflexão sobre a prática como uma fonte de conhecimentos e alicerce para a construção de novos. Isso ocorre pelo fato de o saber construído ser incorporado como resposta mais adequada e criativa para desafios reais no atendimento e aprendizagem do aluno, e para modificar a prática educativa do profissional, estimulando-o para novas buscas.

Por isto, torna-se necessário a execução de propostas de educação escolar inclusiva, as quais devem tratar de questões referentes à competência de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e comprometimentos para enfrentarem as exigências acadêmicas.

Isso é especialmente desafiador nos sistemas de ensino, em que o paradigma em vigor dicotomiza o ensino regular e especial e em que a superação dessa subdivisão é dificultada pela concepção tradicional de formação dos professores para ministrarem uma educação para todos,

comprometida com o desenvolvimento pleno das possibilidades de cada um. É preciso, portanto, (re) pensar e (re) estruturar o sistema e a estrutura da educação convencional para que diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os obstáculos que impedem que todos os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. (SILVA, 2019, p.43)

Essa concepção do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, na ótica inclusiva, sem dúvida, revoluciona o que tradicionalmente se pratica nas escolas. Mas, a primeira etapa está sendo alcançada: a conscientização. É ela que, de fato, poderá reverter essa situação, porque parte de suas consequências já está sendo sentida.

2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para Mazzota (2011), a história de educação das pessoas com deficiências, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

Baseado nas experiências tidas na Europa e Estados Unidos, por volta do século XIX começou no Brasil o movimento de escolarização para deficientes. Este movimento foi uma iniciativa de pais, médicos, educadores e cidadãos que se sentiam inquietos com a situação dos deficientes quanto à educação dos mesmos.

Por volta de 1600, em São Paulo, surge a primeira instituição particular de atendimento educacional às pessoas deficientes, agregado à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

Com a independência do Brasil surge a necessidade de estruturar o sistema educacional do país. E, mediante a promulgação da Constituição de 1824, que estabelecia a “instrução primária a todos”, houve mudanças algumas mudanças, mas a certas camadas da sociedade não ocorreu a escolarização, até porque, nessa época, era comum segregar os negros, pobres, mulheres e as pessoas com deficiência. (JANNUZZI, 2006, p.21)

Escreve o autor que, em 1854, teve início a educação especial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1857, surge o Instituto dos Surdos Mudos, ambos no Rio de Janeiro. Com a criação dos institutos surge a necessidade de discutir a educação de pessoas deficientes.

Em 1882 é realizado o 1º Congresso de Instrução Pública, onde foi dada prioridade para a formação de professores para cegos e surdos. Em 1854 começa o atendimento médico-pedagógico aos deficientes mentais, realizado no Hospital Juliano Moreira de Salvador.

Estudos realizados por Mazzota (2011) demonstraram que, em 1950, havia 41 instituições de ensino regular providas pelo Poder Público, e 2 instituições privadas que destinavam atendimento educacional aos deficientes mentais, e também funcionavam 13 instituições de ensino regular público e 9 instituições privadas que prestavam atendimento a outros tipos de deficiência. Dessas instituições, portanto, 54 são de ensino regular público, e 11 instituições são privadas.

Dentre essas se destacam: em 1905, uma escola estadual de ensino regular que atendia deficientes físicos e visuais em Joinville – SC, Colégio dos Santos Anjos, particular, fundado em 1909, de ensino regular, fornecia atendimento a deficientes mentais; no Rio de Janeiro – RJ, e a Sociedade Pestalozzi, particular, destinada a atender os deficientes mentais, criada em 1948; em Belo Horizonte – MG, uma Escola Estadual, especializada na educação de cegos, fundada em 1925, e o Instituto Estadual Pestalozzi, especializado na educação de deficientes auditivos e mentais, criado em 1935, por intermédio de Helena Antipoff; na Bahia, em Salvador, em 1936, o Instituto de Cegos, especializado, particular; em Pernambuco, o Instituto de Cegos, fundado em 1935, particular e a Escola Especial Estadual, especializada na educação de deficientes mentais, criada em 1941; no Rio Grande do Sul, em Canoas, em 1926 é criado o Instituto Pestalozzi, particular, especializado no ensino de deficientes mentais e em Porto Alegre, uma Escola Estadual de ensino regular com atendimento a deficientes mentais, fundada em 1927; em Curitiba – PR, o Instituto Paranaense de Cegos, criado em 1927, particular e especializado; em Taubaté – SP, o instituto São Rafael, fundado em 1940, particular, especializado na educação de deficientes visuais, a Escola Estadual de Itaúna, que prestava atendimento educacional a deficientes mentais, fundada em 1950, e a Sociedade Pestalozzi, instituição particular sem fins lucrativos, criada em 1952, com a finalidade de prestar atendimento educacional aos deficientes mentais. (MAZOTTA, 2011, pp. 30-32)

No mundo e no Brasil, os pais de crianças com deficiência mental, principalmente, começaram a se organizar em associações, a fim de tomar posição conjunta que oferecesse melhor compreensão da deficiência mental, e uma ideia dos rumos a serem seguidos para o ensino e treinamento desses indivíduos.

Sendo assim, no Rio de Janeiro, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que foi inspirado na ANARC

(ANARC – *American National Association of Rehabilitation Counseling* (1973), tendo sido esta de forte influência e apoio para a criação da associação brasileira, que tem por objetivo dar maior atenção à problemática da excepcionalidade do deficiente mental. Nos últimos anos, as APAEs cresceram rapidamente, e hoje se tem perto de 1500 instituições.

Nas décadas de 1960 e 1970 foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência, com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.

Foi através destes movimentos que a década de 1970 tornou-se um marco na educação do deficiente. Como já foi falado, em 1971 é criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), um órgão que foi criado para uma ação mais efetiva do governo, definindo metas específicas para organizar o que vinha sendo feito de forma precária na sociedade: escolas, instituições para o ensino especializado, formação para o trabalho, entre outros.

A meta principal do CENESP entre 1974- 1978 é o apoio técnico à educação especial e a partir de 1979 seria a expansão quantitativa deste apoio, mas assegurando o alto nível de qualidade. Em 1976, na parte de formação de pessoal, o então Presidente da República do Brasil, Ernesto Geisel, afirmava que foram treinados 135 técnicos da equipe do MEC e secretarias de educação, 3610 professores que atuavam em educação especial ou em classes comuns, alguns em cursos de mestrado no exterior e aperfeiçoamento no país. Foi iniciado também treinamento de pessoal envolvido na experimentação de modelos de currículos por desempenho, elaborados em 1975. Houve implementação desses projetos-piloto nas secretarias de educação de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, no IBC (Instituto Benjamin Constant) e no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). (MEC/INEP, 1987, p. 462)

O CENESP, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1979 elaboraram uma série de propostas curriculares específicas com adaptações de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade.

Para se trabalhar com estas pessoas é importante ressaltar a complexidade da área, que exige articulações de ações e conhecimentos das diversas ciências e, talvez, influencie as oscilações das propostas teóricas, as vinculações administrativas, a escolha de pessoas com formações diversas para cargos de

comando. Aos poucos, o CENESP foi perdendo forças. Ele próprio afirmava a não efetivação da integração necessária até para que a completude de sua educação se efetivasse. Assim, em 1986 foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), com sede em Brasília.

No documento Informe SESP há a alegação de que a mudança do CENESP em SESPE, entre outras vantagens, conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados (MEC/SEESP, 1989).

Na época de 1985 surge também a CORDE, que foi criada com a proposta de traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas. Enquanto o CENESP sofreu transformações sempre vinculadas ao MEC, a CORDE, com objetivos mais amplos, passou por diversos ministérios, e, após nove anos, vinculou-se ao Ministério da Justiça.

No ano de 1999 houve a criação da Autodefensoria das pessoas com deficiência mental, constituída por alunos das APAEs, eleitos autodefensores para exercerem a representatividade em três níveis respectivamente: Nacional – autodefensoria Nacional (Federação Nacional das APAEs – FENAPAEs); - Estadual – Autodefensoria Estadual (Federação do Estado); - Regional – Autodefensoria Regional (Conselho Regional).

Em 1999 é criado o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência). Este órgão tem a função de acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência.

Paritariamente, o Conselho é constituído por pessoas da sociedade civil e o governo, embora o ministro da justiça disponha sobre os critérios de escolha dos representantes do Conselho. Essa escolha paritária do conselho é uma forma de a sociedade civil participar do governo nas decisões políticas.

Em 2001 foi colocada a meta de, em 10 anos, atingirem o equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em parceria com as áreas de saúde, trabalho e previdência para outras iniciativas que promovam a construção de centros especializados, aquisição de material apropriado etc., em benefício do portador de necessidades especiais.

O objetivo da integração escolar era o de ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a ela disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade (ANARC – *American National Association of Rehabilitation Counseling* (1973).

Para que o aluno PcDs pudesse interagir socialmente foi ofertado um *continuum* de serviço, que foi denominado como hierarquia de serviço, modelo de educação especial, como sistema de cascata dos serviços de educação especial e como modelo pirâmide invertida (SILVA, 2019).

Nesse modelo se propõem que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, segundo duas orientações:

- Encaminhá-los para recursos especializados somente quando necessário;
- Movê-los a fim de ocupar a classe comum, tão logo possível. Através dessas indicações e observando as diferenças entre os autores, estavam previstos para o atendimento destes indivíduos: classe comum, classe especial, escola especial, e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar.

A verdade é que as classes especiais, tão bem administradas nos anos 60, destinadas a alunos com deficiência, estão hoje muito desorganizadas no Estado de São Paulo, refletindo as graves crises sociais que o Brasil atravessa, talvez por sua imensidão continental, e, certamente, em vista da famosa concentração de renda em grupos privilegiados de brasileiros; um óbice terrível à nossa caminhada por um Brasil justo.

Dessa maneira, o AEE ofertado às pessoas com deficiência foi-se constituindo separadamente do atendimento ofertado às crianças sem deficiência. Assim, a educação especial se organizou de modo paralelo à educação regular, na maioria das vezes em espaço físico diferenciado.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças. Dessa forma, a educação especial constituiu nessa época como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011).

Segundo o autor, eram considerados anormais todos os que se apresentavam diferentes, com dificuldades para aprender, na escola, e ajustar o comportamento aos padrões sociais estabelecidos dentro da comunidade.

A criação de escolas especializadas, principalmente por iniciativa privada, com caráter assistencialista, foi muito estimulada, inclusive pelo poder público, em sua legislação, que dispunha financiar, através de convênios, órgãos que se responsabilizassem pelo atendimento das pessoas com deficiência.

Meletti (2008, p. 200) diz que: “A educação especial brasileira, em seu processo histórico se constituiu com um distanciamento do ensino regular, destacando a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educar esses alunos”.

Somente na década de 80 é que se passou a considerar as pessoas com deficiência também como detentoras de direitos. Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publica o documento Portaria nº 69/86, no qual vem registrada, pela primeira vez, a expressão “atendimento educacional especializado”, como uma via para integrar o aluno com deficiência, e no qual também esclarece que:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986).

Logo em seguida, dois anos depois, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 208, estabelece: “O dever do Estado com a

educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir daí, o AEE passou a ganhar forma de política pública, mas sua organização, enquanto serviço especializado na rede regular de ensino foi envolta em grandes discussões nos últimos 20 anos sobre a égide da educação inclusiva.

Essas discussões se deram principalmente no âmbito internacional, via acordos internacionais, que contemplam a Educação para Todos como direito fundamental. A educação inclusiva surgiu e caminhou como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos encontros internacionais, que marcaram as discussões, com vistas à sua devida implantação.

Tais discussões e acordos adentraram nas legislações da educação básica, como a LDBEN nº 9.394/1996, e diretrizes específicas, como a Resolução nº 02/2001CNE/CEB, nas quais a educação especial se firmou como modalidade de ensino, responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência em seu processo de escolarização.

Diz Kassir (2011) que o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que destaca que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro fomentou a discussão sobre a democratização do ensino.

Logo após, no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, houve uma Conferência Mundial, com a representação de 88 governos de vários países, na qual foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos e ressaltada como urgente a providência referente à educação das pessoas com

necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, requerendo-se que se fortalecesse a educação especial.

Como resultado dessa Conferência foi elaborado esse documento intitulado Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nele se destaca ser responsabilidade dos governos dar “[...] prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, s/p.).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, enfatizando que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem o que se deduz que possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Mendes (2006, p. 395) diz que essa conferência “é tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, a partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”. Os documentos legais e políticas públicas sentem-se impulsionados e estimulados, de forma mais efetiva, a tecer discussões sobre a educação inclusiva.

Nesse cenário de lutas e conquistas, a inclusão passou a ser reconhecida como um processo em construção, na escolarização das pessoas com deficiência, que tende a ser diferenciado do ensino regular, oferecida no espaço da escola comum, em um atendimento especializado que permita ao aluno estar na classe comum e no atendimento especializado. A educação especial como modalidade de ensino da educação básica se organiza a fim de oferecer a essa população o apoio especializado, como complementa:

Art. 58 §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial;

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

O AEE é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, e sua oferta é obrigatória a todos os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Seu público-alvo na área da Educação Especial são os alunos com deficiência (surdez, intelectual, auditiva, física, múltipla e surdo-cegueira), Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e altas habilidades/superdotação - AH/SD. Este serviço está previsto em leis de âmbito federal, como na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008 e na Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, sendo obrigatória sua oferta pelos sistemas de ensino.

Nessa trajetória histórica do AEE, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência.

No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

Importante destacar que a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional brasileiro é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação especial como *modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização*, da Educação Infantil ao ensino superior, e deve abranger o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando os serviços e recursos próprios do AEE, e, principalmente, orientar os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Já a ³Base Nacional Comum Curricular (2017), embora represente um grande avanço para a educação brasileira, abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, mas de uma forma muito sucinta na visão da pesquisadora, colocando sob responsabilidade das escolas a busca de novas alternativas para ensinar a todos.

Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica deverão desenvolver durante sua escolaridade, como também indica os conhecimentos e competências a serem desenvolvidos.

A Política Nacional de Educação Especial deve mudar no começo de 2020. O Decreto apresenta como alternativas que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou superdotação.

Caberá a cada família (em parceria com a escola e com a equipe multidisciplinar que já acompanha o aluno) escolher se o estudante vai permanecer na instituição de ensino regular em que está atualmente ou se irá ser transferido para uma escola especial, ou ainda se ficará na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial que poderá ser criada.

2.2.1 A formação do professor para a atuação no AEE

O sucesso da inclusão depende do preparo dos professores que atendem na educação. Quer seja o professor da sala regular como o professor da sala de recursos, todos precisam de uma formação sólida inicial que aborde os princípios da inclusão, acompanhada por uma formação continuada que discuta e reflita sobre a diversidade como um todo, além de competências para a prática pedagógica mediadora entre a Sala de Recursos Multifuncional e a sala de aula regular.

³ A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação.

O profissional que atua neste atendimento é o professor de educação especial, que deve ter formação específica na área de atuação. No atendimento realizado no contraturno, as necessidades e potencialidades são trabalhadas com a finalidade de oferecer novos caminhos ao aluno-alvo da educação especial, para que este aprenda e de fato tenha suas diferenças atendidas e respeitadas.

A partir do atendimento, o professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para, juntamente com o professor do ensino comum, pensar em possibilidades de intervenção.

Nesse contexto, a formação inicial deve contribuir no desenvolvimento global da profissionalização docente, ou seja, promover um profissional com determinadas competências e saberes que lhe dê condições de continuar ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando-lhe continuar a construção e reconstrução da sua própria profissão.

Segundo Imbernón (2000), a formação inicial do professor estabelece as bases para a construção do conhecimento profissional (ou conhecimento pedagógico) que se desenvolve ao longo da carreira profissional.

Esta formação inicial deve dotar o professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, culturais, contextual, pessoal etc., levando-o a assumir de forma coerente a tarefa educativa em toda sua complexidade. Desta forma, faz-se necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido, que gere uma atividade interativa e dialética, a partir de métodos e estratégias de intervenção, reflexão e análise, que favoreça ao professor condições de construir um estilo rigoroso e investigativo.

Perrenoud (1997) diz que:

A formação inicial é algo de grande importância na vida dos professores, que deve apresentar-se como início da formação continuada, em que cada instituição deve levar em conta uma análise estratégica da evolução dos sistemas escolares, em que o professor tem o dever de construir seu próprio modo de caminhar, sendo responsável por sua qualificação. (PERRENOUD, 1997, p.89)

E as discussões em torno da profissionalização da docência surgem em decorrência de se pensar numa nova perspectiva de ensino, saberes, habilidades,

valores educativos a serem assumidos pelo professor, bem como a necessidade de reconhecimento social e valorização do seu trabalho.

De acordo com Nóvoa (1995), a profissionalização é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas avaliativas, ou seja, definir-se por suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos das atividades que realizam.

Na busca de maior organicidade das políticas, as DCNs (2015) buscam um avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada, por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

Nessa direção, as DCNs (2015) definem que:

- 1) Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
- 2) Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.
- 3) Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

Fica claro que a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

No entanto, a Educação Continuada nos tempos atuais diz respeito a um amplo movimento de valorização da formação para a vida e do desenvolvimento das potencialidades da pessoa. O conceito de formação continuada de professores dentro de um processo educativo, durante anos, tem sido o de

reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e educação continuada.

O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014-2024 tem foco nas Metas 15 e 16 por tratarem da questão da formação inicial e continuada de professores. O texto corrobora com questões discutidas nos documentos acima, ao optar por modelos de formação docente que 'valorizem a experiência prática', como expresso na estratégia, retomando a lógica de valorização dos 'saberes da experiência' em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional.

O processo de formação continuada, presente mais largamente nas Metas 15 e 16, encontram-se organizadas na primeira em 13 estratégias, buscando:

– Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no tocante à Educação Continuada, determina que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

14. Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão,

aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (DCNs, 2015, p.13)

Como determina a legislação citada, a importância da educação continuada é elevada quando se considera que o mundo contemporâneo sinaliza a necessidade de uma educação que considera não só o desenvolvimento da pessoa, mas dá ênfase no direito e na convivência.

Como condição para a aprendizagem permanente se requer o comprometimento individual do professor, que, segundo Imbernón, a formação permanente do professor passa pelos seguintes eixos:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco

prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2009, p.48)

Em face das novas e difíceis condições no exercício da profissão docente e o compromisso que a profissão requer, faz-se necessário que tanto o profissional, quanto a instituição tome para si a responsabilidade de assegurar espaços para a atualização do conhecimento e construção efetiva da prática pedagógica dos professores.

Não que a prática não seja importante nos cursos de formação em serviço, mas esta deverá estar atrelada à análise das teorias, a fim de capacitar este docente de subsídios para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentará, pois a teoria levará a uma prática reflexiva. Entretanto, pouco ajudará dotá-lo de concepções técnico-instrumentais se o mesmo não possui as concepções teóricas que irão nortear, fundamentar e sistematizar a sua reflexão sobre a sua prática pedagógica. Advinda de tal concepção encontra-se a afirmação de Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2001, p.39)

A capacitação e a formação efetiva de docentes se tornam essencial para atuar nessa perspectiva inclusiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo e tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde os questionamentos são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências (SILVA, 2019).

O maior benefício para os professores é a coparticipação na transformação da escola. Através do apoio cooperativo e melhoria das habilidades profissionais, os próprios professores têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Deste modo, desenvolvem-se suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas.

Através da participação e da capacitação, os professores tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem realizar mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária.

Essa troca de saberes só é possível porque os professores do ensino regular são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores de educação especial são especialistas em avaliação e conteúdos específicos sobre a educação especial necessários para a elaboração das adaptações/flexibilizações curriculares (SILVA, 2019).

Conforme figura abaixo, sobre o trabalho colaborativo.



Figura 1: Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE

Fonte: Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas (2015).

Nesse sentido, destaca-se que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

A responsabilidade da inclusão, de acordo com Barreto e Goulart, há que ser dividida entre toda a Escola:

Professores do ensino regular e da educação especial deveriam relacionar-se como aliados em busca dos mesmos objetivos e não como “detentores” de um saber direcionado unicamente à sua área de atuação. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas. Alguns professores do ensino regular, por falta de conhecimento ou por “comodismo”, depositam toda a responsabilidade nos serviços de apoio, como se estes fossem os únicos responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades escolares. (BARRETO e GOULART, 2008, p.103)

Esse profissional deverá também estabelecer a articulação com professores da classe regular, visando à disponibilização de recursos pedagógicos, serviços e estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (SILVA, 2018).

A legislação decorre de uma nova visão de AEE legalmente sustentada, para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo da classe comum, e que é necessário para que possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, o que diferencia a Educação Especial desenvolvida há décadas, utilizando-se de práticas adaptativas.

2.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRMs: O PRIMEIRO CAMINHO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO AEE

No Brasil, a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional ocorreu mediante a Portaria n.º 13, publicada em 24 de abril de 2007. Todavia, dois anos antes, o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL/MEC, 2005) já fazia menção às salas de recursos, empregando o adjetivo multifuncional.

Segundo esse documento, o MEC iria, por meio de uma ação compartilhada com os municípios-polo e secretarias estaduais de educação, disponibilizar equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a instalação de Salas de Recursos Multifuncional “destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino” (BRASIL/MEC, 2005, p. 9).

Pansini (2018) diz que a primeira menção às salas de recursos empregando o termo multifuncional foi feita no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em dezembro de 2003, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Essa mudança se efetivaria com base nos marcos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994).

Antes da criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Banco Mundial havia realizado em março de 2003 uma oficina denominada Educação Inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro. Para ampliar as discussões da oficina, que contou com a presença de apenas 120 participantes, o Banco Mundial criou uma lista pela Internet aberta à sociedade. Essa lista estendeu-se por seis semanas, englobando seis temas discutidos durante a oficina: 1) currículo; 2) acessibilidade; 3) família/comunidade; 4) recursos humanos; 5) material pedagógico e Tecnologias Assistivas; e 6) políticas públicas (GLAT; FERREIRA, 2003).

Nesse contexto, foi criado em dezembro de 2003 o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que, em 2005, anunciou-o como uma de suas principais estratégias. Esse programa contou, para a sua execução, com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo o recurso considerado suplemento no orçamento municipal advindo de organismo internacional (BRASIL, 2005).

Esse Programa proporcionou, além da formação de gestores e professores, o apoio técnico e financeiro para a instalação nos estados e municípios de Salas de Recursos Multifuncionais. Dessa forma, no final de 2005, o país registrou 250 Salas de Recursos Multifuncionais instaladas, expandindo para 626, em 2006, e 1251, em 2007, quando a Portaria nº 13 foi publicada (SECADI, 2016).

Também foi sancionada uma portaria sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, definidas como espaço organizado, com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007b).

Essa Portaria foi efetivada mediante a oferta, nas Salas de Recursos Multifuncionais, do Atendimento Educacional Especializado, com vistas a contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns.

A partir dessa época ocorre uma expansão gradativa das Salas de Recursos Multifuncionais nas cinco regiões brasileiras, e os documentos elaborados passam a fazer menção às Salas de Recursos Multifuncionais como locais prioritários para a oferta do AEE, dividindo-as em duas categorias: Salas do Tipo I, destinadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e salas do Tipo II destinadas aos estudantes com cegueira e baixa visão (PANSINI, 2014).

As funções da Sala de Recursos Multifuncionais estão dispostas nos documentos produzidos desde 2005, bem como as estratégias que foram utilizadas para a materialização dessas funções.

Em 2014, a média anual de instalação de Salas de Recursos Multifuncionais foi de 5062 por ano. Para o ano de 2014 o MEC fez previsão de alcançar 42.000 salas de recursos, em todo o território nacional. Os dados divulgados em 2015, porém, remetem ao total de 41.751.

2.3.1 Mas, afinal: O que são Salas de Recursos Multifuncionais?

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços na escola, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educativas especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

É, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006)

Tendo em vista que, conforme esse documento, a construção de conhecimentos pelos alunos é favorecida pelos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados por um profissional com formação adequada a essa forma de atendimento. Debruçamo-nos sobre esses elementos: a constituição do espaço físico, incluindo os materiais disponibilizados para a oferta do AEE e o profissional que atua nesse ambiente.

Enfim, as salas de recursos estão presentes na política de educação especial brasileira desde a década de 1970. Todavia, como descrito na seção anterior, a menção ao termo *multifuncionais* foi descrita pela primeira vez no interior do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, em documento do ano de 2005.

Após a institucionalização do programa com a Portaria nº 13, de 2007, a previsão de instalação de novas Salas de Recursos Multifuncionais passou a ser efetuada inicialmente por meio de editais. O edital 01, de 26 de abril de 2007 foi lançado dois dias após a publicação da Portaria nº 13, e previa a instalação de 400 salas tipo I e 100 salas tipo II. Conforme as regras previstas, os sistemas de ensino interessados deveriam enviar suas propostas entre os dias 02 a 31 de maio de 2007. Logo, as secretarias teriam um mês para formular suas propostas que deveriam conter, entre outros elementos:

- Quantidade e relação nominal das escolas a serem contempladas com as SRMFs;

- Discriminação das ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidade, indicando a opção pela Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncionais com recursos para Deficiência Visual (Tipo 2);

- Plano de Ação Pedagógica, descrevendo a estrutura da sala em termos de organização e metodologia, contemplando a realização do Atendimento Educacional Especializado integrado à educação básica.

Embora as salas de recursos já existissem em algumas realidades, o caráter de multifuncionalidade era novidade para a maioria das secretarias estaduais e municipais de ensino.

No entanto, com praticamente um mês para formular suas propostas, cabe indagar se esse tempo seria suficiente para as secretarias amadurecerem a ideia e discutir junto com a comunidade as reais necessidades de atendimento. Vale destacar também que muitas secretarias não contavam com dados numéricos sistematizados sobre a quantidade e o perfil de alunos atendidos, fator que deve ter dificultado a decisão quanto ao tipo de sala (PANSINI, 2014).

Para solicitar a instalação de SRMs, os municípios e estados das respectivas secretarias de ensino deveriam fazer adesão por meio do PDE, ao Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme o esclarecimento de Corrêa (2012, pp. 33-34).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído em 2007, no âmbito do PDE, e tornou-se, com o Plano, a ênfase da política da educação especial brasileira por parte do governo federal. O PDE é executado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que, segundo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visa oferecer apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios brasileiros, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) implantado no país, no início de 2007 (PANSINI, 2014).

Com o PDE, a coordenação e o desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações do MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Da mesma forma que o edital de 1, de 26 de abril de 2007, previa apenas um mês para elaborar a proposta de implementação de SRMFs, Corrêa esclarece que a elaboração do PAR se dividia em três etapas, incluindo desde o “diagnóstico da realidade local para identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica até a elaboração do PAR em si” (CORRÊA, 2012, p. 127).

Para isso, os documentos de orientação para a elaboração do PAR recomendavam que as atividades de diagnóstico e elaboração do Plano fossem executadas em quatro dias, “sendo indicada, para a sua elaboração, a equipe que realizou o diagnóstico comunidade escolar e local” (CORRÊA, 2012).

Em relação ao Programa Escola Acessível, o documento intitulado A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003-2016) menciona que:

O referido programa apoia com recursos financeiros as escolas públicas com salas de recursos multifuncionais implantadas no ano anterior e com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. No período de 2008 a 2016 foram contempladas 57.500 escolas públicas brasileiras, totalizando transferência no valor de R\$ 522.857.208,20 (quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos). (SECADI, 2016, p. 16-17)

Além desses programas, o duplo cômputo das matrículas regulamentado pelo Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a previsão da matrícula no ensino regular e, paralelamente no Atendimento Educacional Especializado, significou, na prática, mais uma fonte adicional de recursos para os sistemas de ensino.

Lembrando que, se com o Decreto de 2008 a dupla matrícula deveria ser efetivada no AEE ofertado por escolas públicas, um ano após, a Resolução nº 4, de 2009, declarava em Parágrafo Único do Artigo 8, que o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública. Conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada da seguinte maneira:

- a) Matrícula em classe comum e em Sala de Recursos Multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em Centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p.1)

Conforme o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, deve-se obedecer aos itens abaixo: – informar às escolas sobre a adesão ao Programa; – monitorar a entrega e instalação dos recursos; – orientar as escolas quanto à instalação das Salas de Recursos Multifuncionais e à institucionalização da oferta do Atendimento Educativo Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2012).

No quadro a seguir se apresenta os itens conforme Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Equipamentos do tipo I:

EQUIPAMENTOS	MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICOS
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Bandinha Rítmica
01 Estabilizador	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Scanner	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Impressora laser	01 Quebra Cabeças
01 Teclado com colmeia	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Frases
01 Mouse com entrada para acionado	01 Dominó de Animais em Libras
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Frutas em Libras 01
Mobiliários	01 Dominó tátil
01 Mesa redonda	01 Alfabeto Braille
01 Mesa para impressora	01 Kit de lupas manuais
01 Armário	01 Kit de lupas manuais
01 Armário	01 Kit de lupas manuais

Quadro 1: Especificação dos itens da Sala Tipo I

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos. Secretaria de Educação Especial/SEESP – Multifuncionais (2010)

Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos da sala tipo II

EQUIPAMENTOS	Nº DE EQUIPAMENTOS POR SALA
Impressora Braille	2
Máquina de datilografia braile	1
Conjunto de Lupas	2
Pacote de papel gramatura 120 g	1
Reglete de mesa	3
Punção	1
Soroban	1
Guia de assinatura	1
Bengala dobrável	1
Globo Terrestre adaptado	1
Lupa Eletrônica	1
Calculadora Sonora	1
Caderno com pauta ampliada	1
Kit de desenho geométrico	1
Prancheta para leitura	1

Quadro 2: Especificação dos itens da Sala Tipo II.

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos. Secretaria de Educação Especial/SEESP – Multifuncionais (2010).

2.3.2 A formação profissional do docente para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais

De acordo com o Ministério da Educação, o professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais desenvolve atividades que exigem conhecimentos específicos da área de educação especial.

Além destes, precisa ter conhecimentos sobre o 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, 2009).

A expressão Tecnologia Assistiva (TA), porém, surge pela primeira vez em 1988:

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como PublicLaw 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - *American with Disabilities Act*. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos público para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham a favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral. (BERSCH, 2007, p.65)

Nesta perspectiva, Bersch (2007, p.31) conceitua as TA's da seguinte forma: recursos e serviços que “contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão”. Logo, é todo o arsenal de recursos que irão ampliar e propiciar possibilidades às pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, a atuação do professor frente às Tecnologias Assistivas não pode estar fundamentada em experiências e modelos previamente estabelecidos, mas sim na contextualização da mesma junto aos saberes teóricos, obtidos através de formações periódicas. Assim, serão desenvolvidas bases sustentadas no conhecimento teórico, buscando refletir sobre seus saberes em um processo contínuo e relevante para sua prática pedagógica.

Pansini (2014) diz que essa gama diversificada de conhecimentos na área é imprescindível para que o professor de AEE desenvolva o ensino de conceitos científicos aos estudantes públicos da educação especial.

Também é importante para a criação de estratégias didáticas e uso de diversos recursos, o que pressupõe que esse professor tenha também conhecimentos técnicos sólidos, uma vez que irá atender em um mesmo espaço alunos com diferentes características. Conforme o documento norteador intitulado Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE:

A denominação Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. (BRASIL, 2006, p. 14)

Partindo desse entendimento, neste documento os conhecimentos necessários ao professor de AEE e as atribuições a serem desenvolvidas por ele estão separadas em seis áreas: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, dificuldades de comunicação expressiva e altas habilidades.

Em 2007, com a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, essas áreas passaram a ser agrupadas nas salas de tipo I e de tipo II, sendo que a de tipo I atenderia a maior parcela dos estudantes da educação especial, incluindo aqueles com deficiência intelectual, com surdez, com deficiências físicas, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, em um mesmo espaço, e a de tipo II atenderia os alunos cegos e com baixa visão.

Para Fernandes (2018), o grande desafio do professor estabelecer uma formação voltada para as várias modalidades de educação, o qual requer um professor-pesquisador que busque o conhecimento para que sua atuação esteja

fundamentada em um modelo não de transmissor da aprendizagem, e sim de um professor em constante movimento de construir/reconstruir sua própria aprendizagem.

Apresenta-se no quadro a continuação as atribuições do professor de AEE expressas em documentos nacionais.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - ESPAÇO PARA O AEE (2006)	RESOLUÇÃO N.º 4, DE 2009NE/CEB	NOTAS TÉCNICAS NºS 09/2010-SEESP-GAB, E Nº11/2010-SEESP-GAB	DOCUMENTO ORIENTADOR PISRMS (2012) E MANUAL DE ORIENTAÇÃO PISRMS (2012)
<p>I- Atuar como docente nas atividades de complementação ou Suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;</p> <p>II- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais, ao currículo e à sua interação no grupo.</p> <p>III- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades Educacionais especiais, em todas as atividades da escola;</p> <p>IV- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;</p> <p>V- informar à comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes, que asseguram a inclusão educacional;</p>	<p>I- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos públicos-alvo da Educação Especial;</p> <p>II- elaborar e executar plano de Atendimento Educativo Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;</p> <p>III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais;</p> <p>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;</p> <p>V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;</p>	<p>I- 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;</p> <p>II- Programar, implementar, 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;</p> <p>III- 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;</p>	<p>I- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;</p> <p>II- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;</p> <p>III- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;</p> <p>IV- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;</p> <p>V- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;</p>

<p>VI- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades Educacionais especiais dos alunos;</p> <p>VII- preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos;</p> <p>VIII- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;</p> <p>IX- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;</p> <p>X- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.</p> <p>XI- participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola, para a promoção da inclusão escolar (pp. 17-18)</p>	<p>VI- orientar os professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;</p> <p>VII- ensinar e usar a Tecnologia Assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;</p> <p>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.</p>	<p>IV- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos, e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;</p> <p>V- 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;</p> <p>VI- 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 Comunidade 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 produção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.</p>	<p>VI- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;</p> <p>VII- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;</p> <p>VIII- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (pp. 8-9)</p>
---	--	---	---

Quadro 3: Atribuições do professor de AEE expressas em documentos nacionais

Fonte: Pansini (2014)

Atualmente, as escolas inclusivas vêm sendo modificadas e continuará se modificando para atender a dinâmica da sociedade, através das Salas de Recursos Multifuncionais e seus recursos, no qual se ressalta a Tecnologia Assistiva.

As salas de recursos, como já mencionado no trabalho, é umas das ferramentas de facilitação para a implementação de fato do AEE, e as Tecnologias Assistivas são tidas como recursos trabalhados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), na concretização do trabalho do Atendimento Educativo Especializado (AEE).

2.4 AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TAs) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A Tecnologia Assistiva é um subcampo de estudo da Tecnologia destinada à pesquisa e ao desenvolvimento de recursos capazes de suprir as impossibilidades funcionais de pessoas portadoras de necessidades especiais, dando-lhes melhores condições de independência e mobilidade. No ambiente escolar, a Tecnologia Assistiva (TA) é aplicada no auxílio de alunos com algum tipo de limitação física, motora, visual, auditiva, neurológica ou intelectual.

Atualmente muito se tem debatido sobre as Tecnologias Assistivas, as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais disponibilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, e que se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem (FILHO, 2009).

A expressão Tecnologia Assistiva (TA), porém, surge pela primeira vez em 1988:

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como PublicLaw 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - *American with Disabilities Act*. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência

nos EUA, além de prover a base legal dos fundos público para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral. (BERSCH, 2007, p.65)

Nesta perspectiva, Bersch (2007, p.31) conceitua as TA's da seguinte forma: “recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão”.

Deste modo, é todo o arsenal de recursos que irão ampliar e propiciar possibilidades às pessoas com necessidades especiais. A atuação do professor frente às tecnologias assistivas não pode estar fundamentada em experiências e modelos previamente estabelecidos, mas sim, na contextualização dos mesmos junto aos saberes teóricos obtidos através de formações periódicas.

Portanto, serão desenvolvidas bases sustentadas no conhecimento teórico, buscando refletir sobre seus saberes, em um processo contínuo e relevante para sua prática pedagógica.

Para Fernandes (2011), o grande desafio do professor é estabelecer uma formação voltada para as várias modalidades de educação, o que requer um professor pesquisador que busque o conhecimento para que sua atuação esteja fundamentada em um modelo não de transmissor da aprendizagem, e sim de um professor em constante movimento para construir e reconstruir sua própria aprendizagem.

Silva (2019) afirma que as possibilidades tecnológicas hoje existentes –, as quais disponibilizam diferentes alternativas e concepções pedagógicas que se constituem em novas realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos – acabam gerando e ampliando novos contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

Essas transformações devem levar as escolas e todo sistema educacional à atualização do seu discurso e das suas práticas, e em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo e na sociedade hoje. Isto é condição

indispensável para a retomada de relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Cabe destacar os aspectos referentes à conceituação, classificação e terminologia da Tecnologia Assistiva, que é o conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).

O conceito aprovado e adotado por este Comitê estabelece que Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007.c).

Nessa direção, enfatiza-se que a TA é um instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem proposto por Vygotsky (1994). Os recursos de acessibilidade e os recursos de Tecnologia Assistiva podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo.

Para Silva et al. (2017), as tecnologias auxiliam o conhecimento, posto que, embora sejam produtos humanos, o ser humano é impregnado tanto de tecnologia como do aspecto comunicacional, e as interações são evidentes. Correlacionando-se à teoria de Vygotsky observa-se que, das interações emergem signos e símbolos que estão associados ao desenvolvimento do indivíduo.

Enfatiza também que as concepções de aprendizado e desenvolvimento proposto por Vygotsky (1994) levam ao aprendizado e ao desenvolvimento e devem ser repensados, adequando-se às novas condições do contexto social.

Em um determinado momento, o principal mecanismo propulsor do desenvolvimento social, intelectual e cultural dos indivíduos era a linguagem e a escrita. Hoje, os sistemas simbólicos digitais trazem um novo marco histórico

composto pela transformação e potencialização dos processos de transmissão de informação e construção do conhecimento.

Diante das afirmações, entende-se que dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e o desenvolvimento proporcionados pela cultura.

2.4.1 Classificação dos recursos de TA/TIC para um melhor atendimento educacional especializado (AEE)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existem no mundo mais de 600 milhões de pessoas com alguma deficiência, sendo este número 10% da população mundial. No Brasil, este número é de 24,6 milhões de pessoas, de acordo com o Censo de 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Uma grande parcela dessa população vive realidades de graves carências sociais, como baixa renda e baixo nível de escolarização, o que só potencializa as dificuldades dessas pessoas, em função das barreiras, preconceitos, desigualdades e desinformação, conforme vem sendo detectado e alertado por diferentes organizações de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

É sabido que no Brasil existe um pressentimento muito triste em relação à formação dos professores, ao propor-se a educação inclusiva. Denota-se esse aspecto como algo ainda novo. É preciso um investimento maior nesse sistema formativo, rever conceitos, flexibilizar, adequar currículos, reorganizar as práticas pedagógicas, reinventar métodos com atividades lúdicas que estejam ao alcance de todos (MANZINI, 2005).

Segundo Sasaki:

No Brasil, a grande maioria dos 17 milhões (24,6 milhões, segundo o Censo 2000) de pessoas com deficiência tem sido excluída de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas em vários tipos de atividades, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, artes e cultura. Esta afirmação, que se apresenta como uma denúncia consta em vários documentos, moções, relatórios, palestras, etc. (SASSAKI, 1997, p.18)

Para que o professor atenda seu aluno com segurança é primordial que ele esteja preparado para fazer uma observação criteriosa, para estar apto em propor um recurso coerente com as características do aluno deficiente. Mediante os indicativos que o professor enlaçou na observação, é de suma importância uma avaliação contextualizada a partir dos princípios, visando o que pode e deve fazer para que o indivíduo se desenvolva a contento, respeitando os limites, a individualidade de cada um, buscando mediações que o conduza a desenvolver seu potencial.

Contudo, é fundamental para um AEE com eficácia, que o professor esteja sempre em capacitação, qualificando-se dia a dia, tendo em vista que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada os conhecimentos gerais para o exercício da docência, e conhecimentos específicos da área.

Cabe ao AEE assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Assim, cada pessoa deficiente que apresente limitações ou incapacidade para desempenhar alguma atividade merece um Atendimento Educacional Especializado (AEE) com um professor especialista que abrace a TA (Tecnologia Assistiva), considerando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recursos viáveis para o desenvolvimento, e que seja visto realmente como linguagem específica da individualidade dos indivíduos a que se destina o atendimento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deve ser efetivada de maneira a romper com velhos tabus e paradigmas ultrapassados que rotulam os indivíduos. É preciso que as pessoas portadoras de deficiência sejam vistas como seres que ocupam o espaço com igualdade, capazes de produzir, pensar e agir expressando ideias, e que participem mesmo apresentando quaisquer diferenças. Diferenças estas que classificamos em categorias dispostas:

- a) deficiência física /neuromotor;
- b) deficiência auditiva;
- c) deficiência visual;
- d) deficiência intelectual (mental);
- e) deficiência múltipla (associação de duas ou mais deficiências).

Para que o educando receba AEE, deve submeter-se a uma avaliação psicoeducacional no contexto escolar, haja vista a necessidade de uma investigação concernente às dificuldades de aprendizagem apresentadas, e que o professor especialista possa proporcionar intervenções pedagógicas com segurança e qualidade cabível, de acordo com qualquer diferença e em cada categoria, partindo do conhecimento regido pelo comportamento que o sujeito demonstra em suas funções, iniciando-se pelo cérebro, pois é ele quem determinará os comandos. Dessa maneira é necessário compreender que:

Nosso Sistema Nervoso (SN - cérebro) é primordial para coordenar e praticar o controle das funções do nosso corpo. É por ele que passa as informações aos órgãos sensoriais perceptivas, audição, visão, olfato, paladar e tato, e, simultaneamente, as funções motoras. Ao receber essas instruções, conseqüentemente vem a determinação da resposta que o corpo automaticamente emite através de movimentos motores, intelecto, linguagem e pensamento, do equilíbrio do próprio corpo. Esses aspectos estão relacionados à área sensorial, processamento de informação e no comportamento. (GALLO; ALENCAR, 2012, p.98)

Quando o individuo apresenta o Sistema nervoso comprometido, quer seja por qualquer motivo, doença ou originário ao nascer, é muito grande as possibilidades de a lesão impedir seu desenvolvimento, de acordo com a normalidade de qualquer pessoa, pois as conseqüências serão sérias, principalmente na escola.

A seguir se apresenta o que se pode compartilhar em algumas das inúmeras ferramentas de TA/TIC, visando à locomoção, mobilidade, utilização para a melhoria de vida da pessoa deficiente, seguindo as classificações.

a) Deficiência Física / Neuromotor

O objetivo nessa área é proporcionar conhecimento através dos recursos que as TA/TIC abrangem como alternativas no ensino, para auxiliar o indivíduo cujas implicações limitem suas capacidades funcionais, tais como: Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: artigo 5º § 1º:

Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BERSH, 2007).

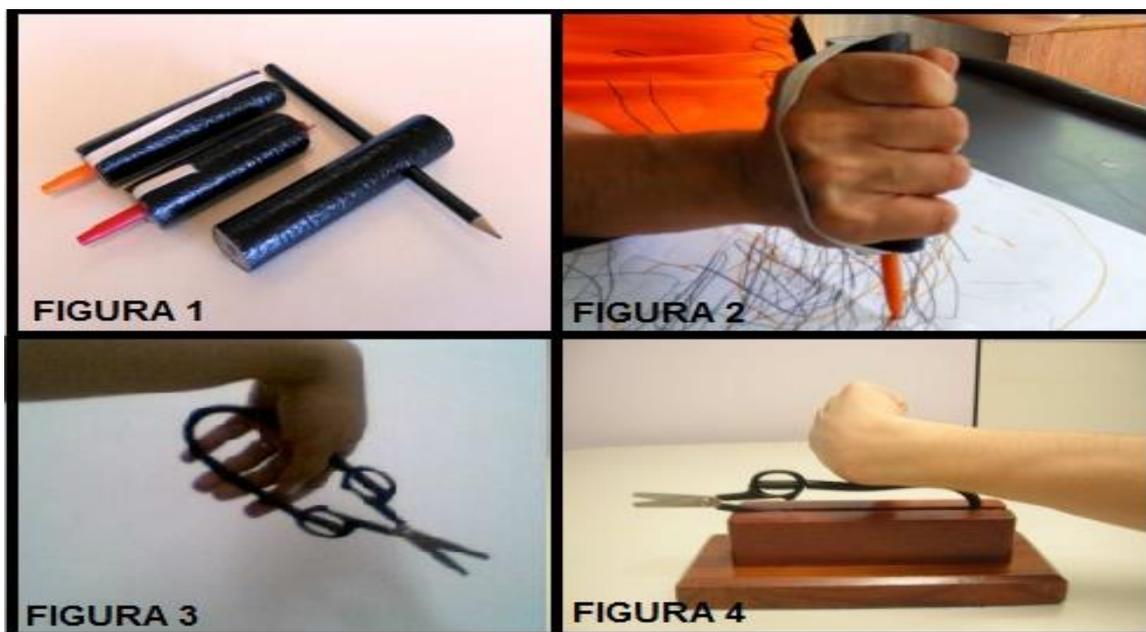


Figura 2: Instrumentos utilizados na Tecnologia Assistiva
Fonte: Bersh, (2007)

b) Deficiência Auditiva

De acordo com o livro *Educação Especial - Um Direito Assegurado* (Série Diretrizes), a deficiência auditiva consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Existem vários graus de deficiência auditiva de acordo com a perda, conforme o caso, podendo prejudicar na aprendizagem da linguagem e da fala (1995, p. 27).

Ainda de acordo com o livro *Educação Especial - Um Direito Assegurado - Série Diretrizes 6*, os graus de deficiência auditiva se classificam em: leve, moderada, severa e profunda.

Deficiência Auditiva Leve: o aluno apresenta perda auditiva de até 40 dB; faz muitas trocas fonéticas, a voz fraca ou distante não é ouvida, mostra

deficiência nos sons consonantais e vocálicos e poderá apresentar comportamentos desatentos. Ocorre dificuldade no nível linguístico. Em geral, o aluno não apresentará dificuldade em uma escola regular. Na sala de aula, ela deverá sentar-se em frente ao professor e aprender algumas competências como: observar tudo cuidadosamente, prestando bastante atenção na fala. Caso ocorram algumas dificuldades com relação à leitura e a escrita, este aluno deverá receber atendimento especializado com um fonoaudiólogo, que poderá ser feito duas ou três vezes por semana.

Deficiência Auditiva Moderada: apresenta perda auditiva entre 40 e 65 dB. Frequentemente tem dificuldade para escutar uma falando em tom alto. Verifica-se um retardo na aquisição da linguagem e distúrbio articulatório, e tais alterações já são percebidas no nível pré-linguístico. Este aluno poderá frequentar a escola regularmente, desde que receba atendimento especializado em outro período diário, visando à estimulação auditiva, ao treinamento rítmico e fonoarticulatório.

Deficiência Auditiva Severa: apresenta perda auditiva entre 70 e 90dB. Quanto mais cedo ocorre a perda auditiva severa, maior o impacto sobre o desenvolvimento da linguagem e da fala. Este aluno poderá perceber apenas a voz forte. O desenvolvimento da linguagem precocemente depende de aptidão que utiliza a percepção visual para observar o contexto das situações.

O aluno deverá receber estimulação no período da educação infantil, em clínica fonoaudiologia ou em escola especializada, e, dependendo do caso, poderá frequentar a pré-escola comum em período contrário.

Deficiência Auditiva Profunda: apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Um bebê que nasce surdo balbucia como um bebê de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva extrema. Comunicar-se é de máxima importância para aquisição da linguagem oral.

O desenvolvimento da linguagem oral é longo e complexo, exigindo muitas aquisições como aprender a utilizar todas as vias perceptivas que complementam a audição. A época em que ocorreu a surdez e a idade que iniciou o atendimento especializado (fono ou escola especializada) é de fundamental importância para determinar o tipo de atendimento que a criança irá receber.

O atendimento especializado deverá ser feito desde a educação infantil, visando adquirir uma linguagem que permita sua comunicação com os ouvintes, que também ocorrerá devido algumas condições como ser protetizado e ter atendimento com professor especializado. Aconselha-se que o aluno com deficiência Auditiva profunda entre em classe regular depois de adquirir no mínimo a linguagem receptiva (de compreensão).

A Deficiência Auditiva encontra amparo na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que, no Art. 1º, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou outros recursos de expressão a ela associada, como meio legal de comunicação e expressão. E vai além: a referida Lei, com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, propõe a *Libras* como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, quer seja de esfera Federal, Estadual ou Municipal, no ensino público ou privado.

O professor de sala do ensino regular comum deve ter consciência ao se relacionar com o aluno que demonstre perda de audição, esta podendo ser severa (total) ou surdez parcial, pois esse atraso de linguagem acarreta sérias consequências emocionais, sociais e cognitivas.

O professor deve falar com clareza, de frente ao aluno, jamais dando-lhe as costas e nunca vedar a boca, para que o mesmo possa fazer leitura orofacial. (movimento simultâneo da face e da boca- motricidade orofacial).

No momento em que o professor tenha indicativos de aluno surdo, deverá recorrer aos gestores da Instituição o pedido de um intérprete para proporcionar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) própria do surdo, gerando uma linguagem específica como mediação determinada ao indivíduo, permeando uma estrutura no processo cognitivo, pois assim possibilitará ao educando um conhecimento construtivo.

Não se pode deixar de lado a família, que terá um papel relevante nesse processo para aquisição da aprendizagem dessa mesma Língua Brasileira de Sinais (Libras), visto que a inclusão dessas pessoas deficientes é fundamental para a parceria e o compromisso de todos.

Temos que ter em mente que, para prosperar e avançar, é primordial que o indivíduo e a família tenham um acompanhamento na saúde com o psicólogo, o

fonoaudiólogo, sendo respeitada sua individualidade. Só assim os objetivos serão alcançados e, com toda certeza, haverá interação propícia para que a perspectiva da inclusão séria e consciente seja efetivada.

A educação para o aluno surdo é uma educação bilíngue, pois ele necessariamente assimila duas línguas simultaneamente, sendo a língua de sinais e o português. É de suma importância que a criança surda tenha acesso à língua de sinais para desfrutar do mundo da linguagem bem cedo e conviver em harmonia com seus pares (MEC, SEESP-2007).

A língua de sinais é caracterizada pelo conjunto específico de configurações das mãos associadas nas expressões faciais na representação das ações, considerando alguns aspectos que também são importantes para a pessoa surda, como estabelecer o olhar, explorar os movimentos dos sinais, usar as expressões não manuais gramaticalizada, etc. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).



FIGURA 5

Figura 3: Alfabeto Libras e Português
Fonte: MEC, SEESP (2007)

c) Deficiência Visual

A Deficiência visual é resguardada no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Art. 4º III, manifestando a cegueira ou baixa visão como deficiência, e promove os direitos a essa pessoa deficiente. Assim, para consolidar esses direitos, promulga novo Decreto, o de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no qual o Art. 5º § 1º C efetiva o que ora foi relatado.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a deficiência visual da seguinte forma:

– Baixa visão: para suprir essa falta se usa lentes de graus, auxílio de bengala, lupas, com treinamento de orientação etc.

– Próximo à cegueira: ainda consegue a distinção entre luminosidade e sombra. Permitir uso de programas no computador através da voz, bengala, aplicar o sistema braile pra leitura e escrita, e um treinamento de orientação que promova a locomoção.

– Cegueira: perda total da recepção da luz e ou sombra. Para esses indivíduos cegos, o sistema braile é primordial. Bengala, cão guia adestrado e treinamento de orientação para o alcance da mobilidade.

Esses sujeitos têm direito aos materiais e equipamentos adaptados, para que possam minorar a dificuldade, buscando o acesso ao conhecimento através de ampliação, livros em braile, reglete, e disponibilizar todos e quaisquer materiais que o leve a ter autonomia na locomoção adequada com sua deficiência visual. É importante salientar que as doenças degenerativas – sendo elas catarata e glaucoma que sofre evolução –, são mais demoradas para ser diagnosticadas (MEC, SEESP - 2007).



Figura 4: Tecnologia Assistiva (deficiência visual)

Fonte: Bersh, (2007).

d) Deficiência Múltipla (associação de duas ou mais deficiências)

Enquadra-se no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que, no Art. 5º § 1º dispõe dos direitos da pessoa com deficiência múltipla.

Para se referir às pessoas que apresentam as características de duas ou mais deficiências utilizamos Múltipla Deficiência, esta podendo ser emocional, sensorial, física ou mental. Muitas vezes, ao demonstrar um comportamento social comprometido, essas pessoas demonstram um nível de desenvolvimento funcional diferenciado, onde se identifica precariedade na comunicação e na forma de interagir no seu meio. Com certeza isto determinará um fator contundente no processo educacional.

No momento em que o professor reconhece a característica da pessoa deficiente mediante um indicativo, torna-se mais fácil fomentar atividades de acordo com esses recursos (TA/TIC), gerando uma linguagem específica com o propósito do mesmo se apropriar do conhecimento, promovendo uma inclusão séria com qualidade de vida, autonomia e dignidade.



Figura 5: Tecnologia Assistiva. Material utilizado em: Deficiência Múltipla (associação de duas ou mais deficiências)

Fonte: Bersh (2007)

e) Transtornos Globais do Desenvolvimento

Cabe ressaltar que, além das deficiências já existentes e conhecidas por todos, há algum tempo foram diagnosticadas e apresentadas à sociedade outras “deficiências” que comprometem o desenvolvimento da criança. A legislação brasileira, no Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, Art. 1º § 1º Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Desta forma regulamenta o AEE para alunos diagnosticados nas classificações que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. Sendo elas a seguir:

- a) Autismo;
- b) Síndrome de Rett;
- c) Transtorno ou Síndrome de Asperger;
- d) Transtorno Desintegrativo da Infância;
- e) Transtorno Global do Desenvolvimento, sem outra especificação.

Esses alunos dependem muito de um AEE atuando na insistência e rotina. São pessoas com reações negativas, quando foge das sequencias das instruções. São necessárias adequações nas funções, plano estratégico, e que tenha representação intelectual.

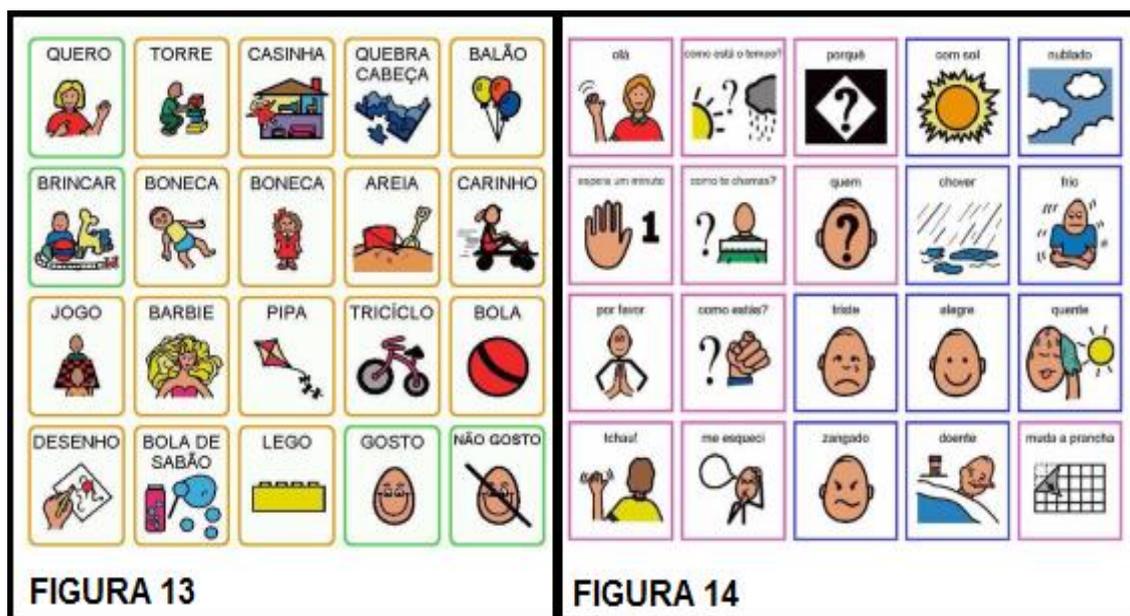


Figura 6: Tecnologia Assistiva. Material utilizado em: Transtornos Globais do Desenvolvimento
Fonte: Bersh (2007)

f) Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

Além das categorias dispostas acima, hoje a legislação compõe o AEE para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), definindo-os também com necessidades educacionais especiais. E não são poucos: existem inúmeros indivíduos que têm garantido seus direitos num AEE.

Em conformidade com essa categoria, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 preconiza, no Art.1º: Dispondo sobre a identificação, cadastramento e atendimento na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

No Art. 59-A: É dever do poder público estabelecer cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, legalmente, a fim de favorecer e executar as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades do alunado.

Esses alunos são visto precariamente no sistema educacional, pois são caracterizados como autodidatas. Entretanto, mesmo apresentando um potencial elevado, eles também necessitam do AEE, com recursos TA/ TIC, pois estamos vivenciando a educação inclusiva, e esses alunos só serão inclusos após se apropriarem de um currículo adaptado da instituição.

Neste contexto o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve conter metodologias de intermediações com suplementação e/ou complementação para atender à clientela que venha a apresentar indicativos educacionais especiais, visando à inclusão.

Erroneamente, a superdotação é vista como genialidade. Porém, não o é, já que gênio é aquele que fez contribuição valorosa para a sociedade, o que não é ainda o caso dos alunados que apresentam elevado potencial. Entretanto, eles necessitam ser vistos com um olhar diferenciado e estudar em instituição, como qualquer outra criança.

Para que isso ocorra, o aluno deve ser matriculado na Sala de Recurso Multifuncional. Para a aplicabilidade das políticas educacionais inclusivas é fundamental a escola atrever-se na revisão dos conceitos e paradigmas, mirando o desenvolvimento das potencialidades do ser humano (SECADI, 2016).

O trabalho com alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não é nada fácil, pois eles exigem muito, tanto como aqueles alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. O professor tem que ofertar um ensino suplementar criativo, construir estratégias que eleve a criatividade, organizar espaço estimulador e motivador, fazer com que o aluno amplie suas ideias e reformule seus conceitos. Exige-se a necessidade de dominar saberes pedagógicos que sejam consistentes e progressivos (ALMEIDA, 2012).

Foi um marco no ano de 2005 a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação. Desde então difundiu-se várias formas de divulgação visando às ações que contribuíssem para a prática pedagógica, com vistas à inclusão, e que atendesse aos alunos com AH/SD. Teoricamente, o modelo que prevaleceu como base foi o Modelo de Enriquecimento Escolar: 1º - Informação sobre o Status, e 2º: Informação da Ação.

O Modelo dos Três Anéis exprime a junção de altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Certamente esses 4Três Anéis, para Renzulli, são as características representadas pela influência ambiental e a personalidade, auxiliando na revelação da superdotação (CONBRASD, 2010).

Enfim, o 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 com Deficiência.

Desta forma, percebe-se que a inclusão depende da capacidade da sociedade e da escola em lidar com a diversidade e diferenças. Mas, de nada adiantará se as leis existentes não forem cumpridas de fato. Caberá ao poder público, a tarefa de criar, fiscalizar e otimizar as leis que norteiam a inclusão, de

⁴ *O Círculo dos Três Anéis de Renzulli*. Teoria formulada por Renzulli na década de 70, apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. A habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional; a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança. A partir de sua caracterização, Renzulli conclui que a superdotação é relativa ao tempo, à pessoas e às circunstâncias, isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas (não em todo o mundo), em determinados momentos e em determinadas circunstâncias não em todo o tempo Disponível em: <https://www.institutoinclusaobrasil.com.br › teorias-sobre-altas-habilidades> (Acesso em 20 de maio de 2019).

forma a torná-las sustentáveis, a ponto de realmente garantir a todas pessoas com necessidades especiais sua real inserção na sociedade.

Para tanto, a escola promotora da inclusão deverá organizar-se para esta demanda, buscando preparar seus professores através de formações de qualidade e oportunizando a construção de um espaço para discussão e troca de experiências.

Portanto, conhecer a teoria, o histórico da educação inclusiva e as leis que a assegura são de suma importância. Porém, não se pode descartar o valor da aplicabilidade, ou seja, a prática em educação inclusiva. Uma escola que desenvolve a inclusão deve ser constituída de ações concretas que permitirão a aprendizagem de todos.

CAPÍTULO III: MAS, O QUE É UMA ESCOLA INCLUSIVA?

A educação é uma dimensão essencial na sociedade contemporânea, e pode ser entendida como um processo histórico de relações humanas, situada em espaços sociais através de práticas educativas.

É no contexto sociocultural que se vive a importância da escola apoiada numa perspectiva inclusiva, que ultrapassa os limites curriculares, com um alto grau de responsabilidade. A organização do trabalho na escola é uma atividade coletivamente articulada, a qual implica destinos comuns, redes de comunicação e grupos de execução de tarefas.

As dificuldades enfrentadas no sistema de ensino, espaço físico inadequado, professores sem saber como encarar a nova realidade da educação inclusiva, implica uma mudança estrutural e cultural de todos. Com o processo de democratização da escola evidenciou-se o paradoxo “inclusão/exclusão”. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (SPONCHIADO, 2007, p.125).

Com o passar do tempo, a visão em relação à educação especial foi sendo modificada, aprimorada, evoluindo de uma visão assistencialista para uma visão educacional. Surgem então pontos de vista diferentes que pairam no ambiente educacional, havendo os que defendem, os que contestam e os que não têm opinião definida.

Uma escola inclusiva deve adotar práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local, em todas as etapas do processo de aprendizagem, o que implica em se pensar na questão curricular.

Na escola, o currículo também é um forte aliado na sua organização curricular, pois é o indicativo dos objetivos e ideologias que a escola busca

alcançar. Expressa também sua importância no processo de ensino-aprendizagem e no que a escola planeja para que a educação seja feita de fato.

E, pensando na educação inclusiva, observa-se que as adaptações curriculares são de extrema necessidade para que se possam atender alunos com necessidades educativas especiais, que participam desse processo, sem que fujam do currículo comum, ou seja, deve-se fazer as adequações necessárias ao educando sem modificar conteúdos e atividades, apenas adequá-las.

Segundo o Ministério de Educação (MEC, 1999), as adaptações curriculares são “medidas pedagógicas que devem ser adotadas em diversos âmbitos, tais como: no projeto pedagógico da escola, na sala de aula, nas atividades em geral e, somente quando absolutamente necessário devem aplicar-se ao aluno individualmente”

No final dos anos 2000, o MEC lança a segunda edição das adaptações curriculares em ação, sob um novo título: *Saberes e práticas da inclusão*.

Esse material vincula as práticas pedagógicas à reabilitação das deficiências, apesar de se tratar de um texto de diretrizes pedagógicas, permanecendo inalteradas as visões acerca da normalização da pessoa com deficiência, vista como “pessoa incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla, o que pressupõe “a busca da homogeneização” (FRANCO, 2000, p. 81).

Para Mercado e Fumes (2017), no campo da Educação Especial, o próprio tema do currículo levanta dúvidas e gera polêmicas, sobretudo tendo em vista que, para muitos, prevalece uma concepção de currículo diferenciado e com uma sequência de atividades de vida diária e social ou a redução de conteúdo disciplinares que marginalizam as diferenças

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

Fernandes (2018) esclarece que, no currículo escolar, prevalece a ideia de que a flexibilização curricular seja a prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e na mesma faixa etária.

Tais adaptações partem de um currículo comum a todos, no qual o atendimento às necessidades requer respostas educacionais adequadas, com poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos estudantes durante o seu processo de escolarização.

Atualmente, o debate sobre o currículo na Educação Especial convive com as determinações legais de elaboração de uma BNCC que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e orienta a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas (MERCADO e FUMES, 2017).

De forma explícita ou não, a ideia de uma BNCC está presente desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 35), que prevê no artigo 210 a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. Mercado e Fumes (2017) defende a necessidade de superar a dicotomia entre a produção do texto curricular e sua implementação, entendendo que a análise integrada desses processos se revela como atividade política.

Os currículos são formulados por sujeitos que representam a comunidade política, envolvendo representantes do Estado, acadêmicos, consultores e

diferentes grupos de interesse, que rearticulam pressões num movimento que se revela como produtos de acordos e de hegemonias contingentes que fortalecem a mercantilização da educação.

Estes currículos são produzidos num processo político, em que diversas representações decorrem de articulações anteriores à sua escrita final, e se manifestam nas múltiplas leituras que são feitas deste documento. Como parte deste esforço, o MEC elaborou, no período de 2015-2016, duas versões da BNCC, apresentadas à sociedade por meio de encontros e seminários promovidos na Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com diferentes agentes públicos e privados.

Mercado e Fumes (2017) aduz que esse novo currículo comum de base nacional deve enfatizar o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro, e uma abordagem curricular inclusiva voltada ao atendimento de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

Portanto, o currículo escolar de uma escola inclusiva deve considerar os elementos que compõem: a filosofia da escola, e as metodologias a serem adotadas para o seu desenvolvimento e também como serão avaliadas no processo de ensino.

Silva (2019) diz que a estruturação do currículo é um grande desafio, pois se encontra muitas dificuldades em separar a igualdade da diferença, e, para que isto aconteça, é necessário que a escola trabalhe em cooperação, união e disposição para fazer as modificações necessárias para o atendimento do aluno especial.

Essas modificações devem levar em consideração o desenvolvimento social e pessoal do aluno, valorizando suas conquistas e integrando-os com os outros alunos, pois é a partir do aluno que se modela os fazeres da sala de aula.

Em todas as mudanças propostas no tocante ao currículo deve ser incluídas também o PPP - Projeto Político-Pedagógico, que deverá abranger as propostas e políticas da escola e articulá-las juntamente com a comunidade escolar, como um todo, ou seja, pais, alunos, professores, pessoal de apoio, gestores e toda equipe técnica da escola. Vale ressaltar ainda que o aluno com

necessidades especiais não pode ser ignorado, e muito menos ficar fora desse planejamento.

3.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESTADO DE RORAIMA

3.2.1 O Estado de Roraima

Para início de conversa se apresenta o Estado de Roraima que, na fala de Marcondes (2013), na voz dos poetas que a cantam e no imaginário mítico que a cerca, é a *Terra de Makunaima*⁵. Fonte remota do surgimento de Macunaíma, personagem de Mário de Andrade, tradicionalmente associado a uma pretensa “alma brasileira”, o deus Makunaima faz parte da mitologia de indígenas do tronco linguístico Karib.

Makunaima possui, no imaginário dos povos que o contam/cultuam, um espaço físico de localização. É o habitante, a energia e o próprio elemento de composição do Monte Roraima. Esse monte, localizado já em território venezuelano, dá visibilidade à tríplice fronteira, composta por Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guiana, identificada, no senso comum, como Guiana Inglesa.

Para a autora, Roraima passou a ser um Estado constituído por amplo conjunto de migrantes dos vários estados brasileiros, que aqui se agregam a uma população autóctone constituída de indígenas representantes das mais diversas etnias e grupos linguísticos, que já traz em seu conjunto meios próprios de se apropriar dos discursos circulantes e que incorporam as políticas públicas de âmbito federal de maneira bastante peculiar.

Geograficamente, Roraima faz parte da Amazônia Ocidental, sendo um dos nove estados que compõem a chamada Amazônia Legal⁶ e faz fronteiras com a República Bolivariana da Venezuela, com a República Cooperativista da Guiana e com os estados do Pará e Amazonas. Com pouco mais de 224 mil km², tem uma extensão territorial superior à de muitos estados brasileiros.

⁵ Com sua tônica em acento agudo no segundo “a”, em acento que se reproduz no “Roraima” e não na sala do paulistano “ã” (MARCONDES, 2013).

⁶ A Amazônia Legal brasileira abrange 09 estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Estado do Maranhão.

A população do Estado de Roraima, segundo dados do IBGE 2014, é de 496.936 habitantes (brasileiros natos). No entanto, com o fluxo migratório intenso, principalmente de venezuelanos, a população dobrou. As cidades com maior fluxo migratório são: Boa Vista, Pacaraima, e Mucajaí.

Segundo dados da Operação Acolhida⁷, quase 7 mil imigrantes passaram pela fronteira no último ano, em uma média de 500 a 700 por mês. Segundo dados da Operação Acolhida, quase 7 mil imigrantes passaram pela fronteira no último ano, em uma média de 500 a 700 por mês. Os governantes do Estado de Roraima declararam que havia uma sobrecarga dos serviços públicos, e que o Estado não era capaz de atender à demanda de imigrantes que lá se instalaram.

Alegaram também a dificuldade de inseri-los em programas públicos relacionados à saúde e à educação, o que também se adentra pela educação especial no AEE e nas salas regulares. Apresenta-se a seguir as trilhas históricas da educação especial no estado, onde a pesquisadora encontrou grandes dificuldades, tendo em vista que a Secretaria de Estado da Educação dispõe de poucos dados referentes ao tema.

3.2.2 A Educação especial no Estado de Roraima: Trilhas históricas

Siems e Alves (2018) escreve que a educação especial no estado de Roraima desenvolveu-se a partir dos anos 1970, com características bastante diferenciadas do restante do país.

Como antigo território federal, de gestão direta do governo central, até o fim da década de 1990 foram implantados serviços especializados destinados ao atendimento dos estudantes, por meio dos setores responsáveis pela gestão da educação, e integralmente sob responsabilidade governamental.

Paz e Silva (2010) descrevem em sua pesquisa que, em 1975, foi criado uma Coordenação de Educação Especial, no antigo Território Federal de Roraima, com o início do atendimento aos discentes com deficiência mental e auditiva. Neste ano se instalou na Escola Estadual Monteiro Lobato uma sala especial, onde atendia 11 discentes, tendo como professoras Carlota Marta de

⁷ Operação Acolhida, instrumento de ação do Estado Brasileiro, destina-se a apoiar, com pessoal, material e instalações, a organização das atividades necessárias ao acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade, decorrente do fluxo migratório para o estado de Roraima.

Figueiredo Rodrigues, Clotilde Parima, e Célia Rodrigues, onde exerciam as mais variadas funções.

Essas professoras foram as pioneiras na educação especial no Estado de Roraima. Quando iniciam a trajetória de construção de sua carreira como profissionais da educação especial e a própria construção da área no então Território Federal de Roraima, apenas Célia e Carlota, vindas respectivamente do Pará e do Ceará, possuíam alguma formação especializada.

Em 2007 houve a implementação, na Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Estado de Roraima (SECAD), de uma Assessoria Pedagógica Especializada no setor de Divisão de Educação Especial, com o objetivo de prestar orientação, assessoria, disponibilizar material e bibliografias para todas as escolas da rede estadual de ensino, referente à área de Educação Especial.

Santos (2018) apresenta dados recentes sobre as Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural no Estado de Roraima, demonstrado no quadro abaixo, e relativos aos anos de 2011 a 2017:

ANO	RORAIMA	RORAIMA			
		URBANA	%	RURAL	%
2011	1.362	634	50,22	92	6,75
2012	1.674	783	46,77	135	8,06
2013	1.824	804	44,07	163	8,93
2014	2.026	884	43,63	198	9,77
2015	2.190	927	42,32	216	9,86
2016	1.948	930	47,74	236	12,11
2017	2.510	960	38,24	272	10,83

Quadro 4: Dados das matrículas de educação especial em RR

Fonte: Brasil (2018) apud Santos (2018)

Conforme aponta a tabela, e enfatizado por Santos (208), em Roraima houve um aumento de 84,28% no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial, o que corresponde a 1.148 matrículas a mais, pois, em 2011, havia 1.362 alunos matriculados, e, em 2017, o total de 2.510.

Na área urbana, o percentual chegou a 51,41%, valor equivalente a 326 matrículas, e, na rural, o aumento foi de 195,65%, o que é igual a 180 matrículas. Em contrapartida, verificou-se que o percentual de matrículas na área urbana apresentou uma queda, pois o ano de 2017 apresentou um índice de 38,24%, enquanto em 2011 o percentual foi de 50,22%.

Na área rural, o menor percentual foi de 6,75% (2011), e o maior foi de 12,11% (2016), no período de 2011 a 2017. Os dados apresentados indicam que houve queda no percentual de matrículas na área urbana de Roraima, entre 2012 e 2015, e também de 2016 para 2017. No que tange à área rural, também houve uma diferença entre 2016 e 2017.

Atualmente, segundo dados, as SEED de Roraima - da Educação Básica, a rede estadual de ensino possui hoje 1340 estudantes inclusos matriculados nas escolas da Capital e interior. Para um melhor atendimento aos estudantes, a SEED disponibiliza professor auxiliar, profissionais de apoio escolar (cuidador) e também intérprete de libras.

Neste ano de 2019 foram contratados por meio de processo seletivo 52 profissionais intérpretes de libras e 150 cuidadores. Algumas escolas possuem as Salas de Recursos Multifuncionais. O aluno frequenta o turno regular de aula e no horário oposto tem acesso às Salas de Recursos Multifuncionais, equipadas para atender alunos com deficiências (auditiva, visual, múltipla, intelectual, física), com transtornos globais do desenvolvimento, espectros do autismo e com altas habilidades.

Além disso, a SEED possui os Centros de Atendimento especializados para estudantes da rede estadual de ensino, e também para o público em geral. Os centros são:

- CAS (Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez);
- CADAHS (Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação);

- CAP-DV (Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais);
- CAE/BV (Centro de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista);
- CEAE (Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado Denise Messias Santos), localizado em Caracaraí;
- CEEP (Centro Estadual de Estimulação Precoce);
- Cequo (Centro Estadual de Equoterapia Thiago Vidal Magalhães Pinheiro), localizado no Parque de Exposições Dandãezinho, na BR-174, que funciona por meio de gestão compartilhada com outras secretarias e órgãos do Governo.

O Departamento de Educação Especial (DEE) é responsável pela coordenação dos serviços da modalidade de Educação Especial, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas estaduais; os serviços de AEE realizados nos centros, os quais oferecem cursos na área de Educação Especial aos professores da rede estadual de ensino (RORAIMA, 2018).

Já na capital do estado Boa Vista encontra-se instalado o Centro Municipal Integrado de Educação Especial (CMIEE), que realiza, desde sua criação, em 1991, Atendimento Educacional Especializado a estudantes da rede municipal.

Os serviços de educação especial implantados foram todos inicialmente vinculados à Secretaria de Estado de Educação, seguindo as orientações do órgão federal responsável pela área.

A Rede Estadual de Roraima, em consonância com a legislação vigente e com as orientações de documentos nacionais e internacionais, vem aderindo aos pressupostos da Educação Inclusiva, desenvolvendo ações de formação e implementação.

Somente em 2008 se pode contar com um Centro Estadual de Educação Especial, um Centro de Apoio Pedagógico para os Deficientes Visuais (CAP), um Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), um Centro de Estimulação Precoce e um Núcleo de Triagem e Avaliação (MARCONDES, 2013).

Na rede municipal, o ⁸CMIEE realiza atendimento especializado a alunos com deficiência, na forma de apoios clínicos, terapêuticos e psicopedagógicos.

Desde seus primórdios, o CMIEE oferecia aos alunos o acesso a fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, e passa a contar, a partir de 1995, com a atuação de pedagogos, a fim de “aprofundar a articulação desse trabalho com as necessidades educativas das crianças em sua trajetória escolar” (SIEMS, 2016, p. 236).

Importante destacar que a criação do CMIEE nos dias atuais passou por várias alterações devido às políticas nacionais da área. Entretanto, matricular os estudantes público-alvo da educação especial em turmas de ensino regular e oferecer-lhes acesso aos acompanhamentos de apoio clínico ou pedagógico marca a identidade da educação oferecida nas séries iniciais das escolas de Boa Vista, em especial para os alunos da rede municipal de ensino.

A gestão da Educação Especial, no contexto da esfera estadual de Roraima, é organizada através do Eixo Pedagógico Inclusão, sob a coordenação de docentes com formação em Educação Especial.

Tal eixo tem como objetivo principal “articular as ações de forma integrada com todas as modalidades de ensino”. Além disto, prevê “esclarecer, subsidiar e acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes em todos os níveis, de acordo com suas peculiaridades, tendo como princípio básico o respeito à diversidade” (MÜLLER; VILLAGRAN, 2008, p. 5).

Conforme os dados abaixo, de matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, localização/dependência administrativa na área urbana e rural de Boa Vista, em rede estadual no período de 2011 a 2017.

⁸ Centro Municipal Integrado de Educação Especial.

ANO	ALUNOS	BOA VISTA			
		URBANA	%	RURAL	%
2011	1.325	527	39,77	18	1,35
2012	1.221	661	44,13	22	1,62
2013	1.325	686	51,77	19	1,43
2014	1.428	744	52,10	17	1,19
2015	1.535	750	53%	25	1,68
2016	1.594	734	50,4	28	1,75
2017	1754	772	58,04	21	1,19

Quadro 5: Dados das matrículas na Educação Especial, na cidade de Boa Vista
Fonte: Brasil (2018) apud Santos (2018)

Vale salientar que, no Estado de Roraima, atualmente há escolas sediadas em municípios distantes da sede administrativa, que estão se adequando à Educação Inclusiva e ao relevante AEE, atendendo as normas e leis amparadas pela Constituição Federal.

No entanto, ⁹segundo dados do censo escolar do estado de Roraima, no tocante à educação especial, no período de 2015/2018 houve um acréscimo de *624 alunos*, o que corresponde a (28,5%). Em 2018, na Educação Especial são *2.814 alunos* distribuídos nas redes de ensino, conforme quadro abaixo:

INSTITUIÇÕES							
FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR	
Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
41	1,5	1.344	47,8	1.196	42,5	233	8,3

Quadro 6: Alunos matriculados na Educação Especial em RR (2015 a 2018).
Fonte: Censo escolar (2018)

⁹ Disponível em: <https://dadosroraima.com> > 2019/04 > resultado-do-censo-escolar-2018 (Acesso 10 de agosto de 2019).

O censo ainda aponta que o município de maior número de alunos especial é o de Boa Vista, com 1.989 alunos (70,7%), e os demais municípios com 825 alunos (29,3%). O 5 municípios maiores são:

- Rorainópolis (19,2%);
- Cantá (15,5%);
- Caracaraí (14,1%);
- Mucajaí (10,1%);
- Alto Alegre (7,8%).

Quanto às redes de ensino estadual e municipal, ambas apresentam 1,8%. A Deficiência Intelectual é tipo de deficiência com maior incidência, com 1.768 alunos (52,8%). Em seguida vem a Deficiência Física, com 490 alunos (14,6%), o Autismo com 302 alunos (9,0%), e a Deficiência Múltipla com 209 alunos (6,2%).

Reafirmando os dados do censo¹⁰, Boa Vista é hoje um dos 160 municípios polos do programa, e tem implementado em toda a rede o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde então, a Prefeitura tem investido muito para oferecer uma rede de serviços e equipamentos que promovem a inclusão social das crianças deficientes no ambiente escolar. As Salas de Recursos Multifuncionais é um exemplo disso, e está presente em 59 escolas urbanas do município.

Segundo os dados coletados no site abaixo, são salas equipadas com recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças. Nestas salas são atendidos atualmente 915 alunos, sendo que 525 são públicos-alvo da Educação Especial, ou seja, possuem algum tipo de deficiência física, intelectual, auditiva, visual, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na sala de aula regular, os alunos com certas limitações na locomoção, alimentação e higienização contam com serviços de um cuidador escolar. Para os

¹⁰ **Fonte:** <https://www.boavista.rr.gov.br › noticias › 2019/09 › luta-da-pessoa-com->

alunos surdos, o município conta com 15 professores bilíngues ensinando a Libras como primeira língua, e a Portuguesa como segunda, junto com o professor titular da sala.

Hoje, 118 profissionais estão capacitados e lidam diariamente com a realidade dos alunos com qualquer tipo de deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais. Em algumas, onde se atende crianças cegas, existem o ensino do código Braille equipadas com máquina de escrever Braille, reglete, punção e impressora Braille.

Diante desses dados pode-se inferir que o Estado de Roraima, no que trata da educação especial e no Atendimento Educacional Especializado, está caminhando para a consolidação de uma escola inclusiva.

Nessa ótica, entende-se que a escola inclusiva tem um papel ativo na educação especial, mas precisa estar alinhada com o AEE, não somente em discursos, mas através de uma prática que legitime o processo de inclusão via políticas públicas no âmbito estadual, continuamente através de projetos e ações que beneficiem a todos os discentes, indistintamente.

Fez-se também a análise documental que, segundo Costa (2017), foi realizada mediante a consulta de várias fontes, tais como cartas, memorandos, agendas, atas de reunião, relatórios de eventos, documentos administrativos, estudos formais, recortes de jornais, artigos publicados na mídia.

O uso de informações documentais foi essencial para confirmar e valorizar as evidências encontradas em outras fontes, confrontar dados que, às vezes, apresentavam-se contraditórios.

CAPÍTULO IV: O ARCABOUÇO METODOLÓGICO

4.1 OS PROCEDIMENTOS QUE CONDUZIRAM ESTA PESQUISA

A Teoria das Representações Sociais, que vem suscitando estudos e debates no campo das ciências humanas e sociais, foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961. Esse estudo passou a ser considerado, durante um longo tempo, como um novo paradigma, e suas premissas conceituais e metodológicas têm servido como referência para inúmeras pesquisas em diversas áreas.

A noção de representação social, para Moscovici (1978), corresponde a uma especificidade dos fenômenos sociais representativos, “o que caracteriza a elaboração de um conceito psicossocial, no qual se torna possível dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade” (ROCHA, 1997, p.21).

Porém, essa noção de representação social tem passado por modificações devido aos avanços da Teoria, desde que ela inicialmente foi proposta por Moscovici, em 1961, no referido estudo sobre a representação social da psicanálise.

Nesse estudo, o conceito introdutório foi o de que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Ainda nessa referida obra surge a seguinte concepção:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em um universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, delas está impregnada. Sabemos que as representações sociais correspondem por um lado, à substância, tal como a ciência e os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

Segundo Jodelet (2002, p.22), o conceito mais consensualmente aceito pela comunidade científica é o de que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção da realidade comum a um conjunto social”.

Para a referida autora, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões, pois “elas circulam nos discursos, são traduzidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (p. 17).

Ao conceber-se a representação social como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, ou seja, como um fenômeno cognitivo que envolve a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados pela comunicação social que a ela estão ligados, há de se questionar como se dá essa atividade representacional. E ainda como e por que são constituídas as representações sociais.

Em resposta a essas indagações, inicialmente ressaltamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) parte da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito, e que, “em sua atividade representativa, o sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma o reconstrói, constituindo-se como sujeito, situando-se no universo social e material” (ROCHA, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva, a atividade representativa constitui um processo psíquico através do qual torna familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certa forma, ausente. Neste sentido, Jodelet (2002) afirma que:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. [...] Por outro lado, a representação mental – como a pictórica, a teatral ou a política – apresenta esse objeto, o substitui toma seu lugar; torna-o presente quando ele está distante ou ausente. (JODELET, 2002, pp. 22-23)

Isto implica termos em vista, como nos alerta Moscovici (1978, p.78), que “toda representação social é sempre representação de alguma coisa ou de alguém”, ou seja, as características do sujeito e do objeto representado nela se manifestam. Deste modo, a representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, já que é produzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais.

Mas, por que se criam essas representações? Em resposta a esta indagação, Moscovici (2003, p.54) afirma que: “A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria familiaridade”. Nesse propósito de tornar familiar algo não familiar é que reside ou se põe em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação. Com relação a esses dois mecanismos, Moscovici (2003) afirma que:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...]. Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente, transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2003, p.61)

Portanto, para Moscovici (2003), ancorar significa classificar, dar nome a alguma coisa. No que se refere a objetivar, diz que é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem, já que ambos os mecanismos são, pois, maneiras de se lidar com a memória, uma vez que a ancoragem mantém a memória em movimento e é dirigida para dentro, colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os de acordo com um tipo e os rotulando com um nome.

Quanto à objetivação, como é um mecanismo que funciona “mais ou menos” direcionado para fora (para os outros), “tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Em sua discussão sobre em que sentido uma representação é social, Moscovici (1978) formula a hipótese de que, em cada universo de opinião dos quais surgem as representações existem três dimensões: a atitude, a informação e o campo da representação ou imagem. A informação relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social.

O campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao

conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto de representação.

Segundo Moscovici (1978, p. 69), “a noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem onde houver uma unidade hierarquizada de elementos”. Com relação à atitude, o autor destaca a orientação global em relação ao objeto da representação social. Ainda de acordo com Moscovici:

Se uma representação social é uma preparação para ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. (MOSCOVICI, 1978, p. 49)

Ao buscar conhecer quais são as representações de docentes da Escola Estadual São José, município de Boa Vista, Estado de Roraima, sobre a percepção dos professores do ensino fundamental I, e sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva, pretende-se detectar através da análise das produções discursivas dos sujeitos que participam do presente estudo os seguintes aspectos:

- A atitude desses sujeitos docentes frente ao AEE;
- O tipo de informação, de conhecimento ou de experiência que orienta essa atitude.
- O campo de representação ou imagem, ou seja, os aspectos específicos sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, que suscitam determinado(s) tipo(s) de atitude dos professores, apoiado em seus diferentes tipos de informação, como:

- a) O que é uma escola inclusiva?
- b) Qual a sua responsabilidade enquanto Instituição na aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE?

c) As condutas e orientações que emergem dessas representações.

Para Alves-Mazzotti (1994), tais estudos consideram que essa teoria possibilita que as investigações em educação ultrapassem o nível da constatação e da descrição sobre o que fazem e pensam os indivíduos para ir à busca dos processos de produção dos sistemas de significação socialmente compartilhados.

Por essa razão, as investigações sob essa orientação teórica podem sair da dicotomia social/individual dos fenômenos educativos, uma vez que, sendo as representações socialmente produzidas, remetem o investigador às instâncias que traduzem a experiência coletiva e individual de produção, reprodução e criação das idéias e práticas sociais.

Nesta perspectiva, Alves-Mazzotti (1994, p.61) sustenta que “a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”.

Logo, para a referida autora, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social.

Isso se remete à visão das representações como um produto social, ou seja, elas emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. “Nessa perspectiva, a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças, etc.” (SPINK, 2009, p.56).

Como lembra ainda a referida autora, “é consenso entre os pesquisadores da área que as Representações Sociais enquanto produtos sociais têm sempre que ser referidas às condições de sua produção” (p.90).

Nessa vertente, a pesquisa requer a análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais presentes no grupo estudado e que possam explicar a emergência de um dado núcleo figurativo, distinguindo-o dos aspectos periféricos, de modo a estudar a relação entre representação e comportamento e a dinâmica de transformação das representações sociais.

No presente estudo, no qual se toma a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, examina-se o conteúdo e o processo de construção das representações das professoras que são sujeitos da investigação, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção e consolidação de uma escola inclusiva, através de uma metodologia de cunho qualitativo.

Através desse exame buscar-se-á construir o campo no qual se estruturam as representações das professoras participantes desta pesquisa, a partir das suas produções discursivas, cuja intenção será a de conhecer sobre as dimensões da informação, atitudes e campo de representação.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido em três momentos que permitiram o andamento estruturado da pesquisa. Cada uma das fases foi dividida em passos.

Primeira etapa: permitiu a estruturação da pesquisa, sendo seu objetivo o aprofundamento teórico do tema a ser pesquisado. Foi dividida em dois passos:

O primeiro passo foi a revisão da bibliografia e a análise documental. Para realizar esse trabalho analisou-se documentos oficiais da Escola, dentre eles o Projeto Político-Pedagógico. O objetivo principal foi a busca de um referencial teórico que embasasse a pesquisa, bem como a leitura e sua compreensão.

Com base no levantamento bibliográfico é possível entender melhor o problema destacado, bem como ter um posicionamento consciente diante do objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica está caracterizada principalmente pelo levantamento de dados e informações em meio eletrônico, livros, periódicos, teses e dissertações disponíveis nos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares e em bibliotecas físicas e virtuais.

O segundo passo foi buscar autorização com a direção da Escola, para entrevistar as professoras dos 5ºs anos que se dispuserem a participar da pesquisa. Com o intuito de atender aos preceitos éticos da pesquisa, apresentou-

se a cada sujeito uma carta (Anexo II) de apresentação, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III).

Esse termo trazia maiores informações sobre a pesquisa e seus propósitos e esclarecia os cuidados éticos com os quais a pesquisadora se comprometia, tais como o sigilo das informações e sua utilização apenas para fins de pesquisa, e o anonimato do sujeito. O documento foi assinado por cada sujeito participante desta investigação e devolvido a pesquisadora.

4.3 O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é a Escola Estadual São José, localizada na Rua Floriano Peixoto, 346 - Centro, Boa Vista – RR.



Figura 7: Fachada da entrada da Escola Estadual São José

Fonte: Foto da pesquisadora

A escola conta atualmente com 489 alunos distribuídos em 2 turnos, e atende somente o ensino fundamental I (anos iniciais, do 1º ao 5º ano) e o ensino fundamental II (anos finais, do 6º ao 9º ano).

Possui 50 professores, 02 professoras de SRMs, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino, e também dispõe de 06 professores auxiliares em sala, 03 em cada período.

Possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), nível 1, e atende somente os alunos matriculados na escola. Atende 15 alunos com o diagnóstico de PcD, na Sala de Recursos Multifuncionais.

No tocante ao atendimento especializado, a Escola Estadual São José conta com os seguintes cursos, nos quais os professores podem participar, estando disponíveis também para a comunidade e ministrados por especialistas da área de educação especial do DEE da Secretaria de Estado da Educação:

- Cursos de Libras;
- Cursos da Língua Escrita para Alunos com Deficiências;
- Cursos de uso da Informática Acessível;
- Cursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa;
- Cursos do Uso de Recursos Ópticos e não Ópticos;
- Cursos para Autonomia na Escola;
- Cursos para Alunos com Deficiências;
- Cursos para o Desenvolvimento de Processos Mentais;
- Cursos de Capacitação em Orientação e Mobilidade.

4.4 A TÉCNICA DACOLETA DE DADOS

Utilizou-se de entrevista semiestruturada para as professoras dos 5^{os} anos, porque, segundo Costa (2017, p.98), “é preciso conhecer seus limites e respeitar suas exigências.” Esse tipo de entrevista é permeada pelo caráter interativo, uma vez que não há uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, mas sim, uma interação, onde o que um pergunta e o outro responde exercem influência recíproca.

Tais aspectos tornam-se mais evidentes em entrevistas que não são totalmente estruturadas, nas quais o entrevistado pode abordar o tema proposto com ampla liberdade, sem limitar-se ao roteiro predeterminado. Inserindo-se na abordagem qualitativa, no trabalho de campo foi utilizada a técnica do grupo focal.

Tal técnica é compreendida como sendo “um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um

tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada” (COSTA, 2017, p.178).

Essa técnica foi escolhida por representar um bom instrumento para a elaboração/obtenção de dados junto a pequenos grupos, partindo assim do particular para o geral, e ainda pela busca em descobrir os sentidos atribuídos pelos professores do 5ºs anos do ensino fundamental.

Além disso, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderia ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

O contexto físico para o grupo de foco também é importante. Uma atmosfera descontraída, informal, estimula comentários espontâneos. O moderador desempenha um papel chave para o sucesso de um grupo de foco.

Ele deve estabelecer relação com os participantes, manter ativa a discussão e motivar os respondentes a trazerem à tona suas opiniões mais reservadas. Além disso, o moderador pode desempenhar um papel central na análise e interpretação dos dados. Portanto, ele deve ter habilidade, experiência e conhecimento do tópico em discussão e deve entender a natureza da dinâmica do grupo.

Sua posição deve ser de intervenção nos momentos necessários de troca, interação do grupo e atendimento aos objetivos da pesquisa. O uso de um roteiro flexível de modo a orientar as discussões também é recomendado.

O pesquisador (a) deve evitar fazer perguntas diretas e deixar que os membros do grupo expressem livremente suas opiniões sem valorá-las em certo ou errado, interessando-se sobre o que pensam e por que pensam dessa ou daquela forma.

Para tanto, os participantes precisam sentir confiança na pessoa do pesquisador e também sentirem-se atraídos e envolvidos pelo propósito da pesquisa. Portanto, a adesão ao grupo deve ser voluntária, embora precedida de uma forte mobilização.

Cabe salientar que o grupo se reuniu três vezes nas dependências da Escola. A *primeira* para se conhecer e também tomar ciência das perguntas. A *segunda* vez para discutir e refletir sobre as perguntas e também para a escolha da moderadora do grupo.

O *terceiro encontro* foi para as respostas e, mesmo assim, suscitou muitas discussões no grupo.

4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 04 (quatro) professoras do ensino fundamental, anos iniciais, da sala comum regular, 02 (duas) professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e 01 (uma) professora auxiliar¹¹.

As professoras participantes foram denominadas: P1, P2, P3, e P4 (professoras da sala comum regular), PS1 e PS2 (professoras da Sala de Recurso Multifuncional, e PA (professora auxiliar). Num total de 07 (sete) professoras.

No tocante ao professor auxiliar, como esclarece Mousinho et.al. (2010), ele é agente mediador (a) do desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência; é um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola, no trabalho com estes alunos.

¹¹ Auxilia os alunos e professores, acompanha as crianças para o recreio e banheiro, organiza a sala, atende os professores nas solicitações de material pedagógico em sala ou de assistência às crianças e colabora na organização da instituição.

CAPÍTULO V: A DISCUSSÃO

Segundo Costa (2017), o momento da análise é um dos mais delicados da pesquisa. É quando o trabalho atinge o momento decisivo, pois, ao fazer a crítica interna do trabalho, visa-se ao da obra conteúdo, ao seu significado. Isto é, a análise é dividida em duas categorias: a crítica de interpretação ou hermenêutica e a crítica do valor interno do conteúdo.

5.1 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

a) Qual é a importância da inclusão educacional de crianças PcDs no ensino regular?

É muito importante... Traz grandes benefícios para essas crianças em relação ao desenvolvimento afetivo de integração e inserção social. (P1)

O lado bom desta questão da inclusão é que toda criança, não só criança como todo ser humano, tem direito a conviver com outras pessoas, à educação como qualquer pessoa. (P3)

A inclusão é um aprendizado de mão dupla; um aprende com o outro. Isto é o aluno portador de deficiência. Isto é muito bom para o respeito e a alteridade, que, a me ver, é o que se precisa construir atualmente nas escolas. (PS1)

E também é uma forma de diminuir a discriminação. (PA1)

A inclusão se faz também na convivência. Quando você tem a oportunidade de conviver, você começa a ver com mais naturalidade. (P2)

A inclusão é um processo em construção, que tende a ser diferenciados do ensino regular, oferecida no espaço da escola comum. (P4)

A inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído. (PS2)

Analisando as respostas desta pergunta, pode-se identificar que todas concordaram e consideraram a inclusão dessas crianças no ensino regular importante. Pode-se destacar que a educação inclusiva deve estar fundamentada no princípio da diversidade e da educação de qualidade para todos.

Diz Aranha que:

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Assim, além de se investir no

processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (ARANHA, 2001. p.141)

A prática da educação inclusiva é um processo intenso, necessário e diário para se efetivar a inclusão dos alunos na escola, seja ela comum ou especial. A inclusão escolar deve levar em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas, não estando limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

Além disso, beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem. (SILVA, 2019).

Nas palavras das entrevistadas pode-se notar a percepção delas sobre a inclusão e a importância dessa política para a construção da escola inclusiva. Nota-se também um entendimento diferenciado do que significa inclusão, como a afirmação da professora identificada como PS2:

A inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído. (PS2)

Essas palavras, no entendimento da pesquisadora, trazem em bojo o verdadeiro significado do que seja inclusão. Nas entrelinhas das falas das duas professoras da sala de recurso percebe-se que, no entendimento delas, uma escola inclusiva deve adotar práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, e que a inclusão parte do princípio de que a escola deve ser transformada para adaptar-se às necessidades de todos e de cada um.

Segundo Mantoan:

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inclusão deve ser definida como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, possibilitando cada vez mais o acesso desse atendimento a toda população que dela necessita.

Para Carvalho (2004, p. 36), a educação inclusiva pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha a ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, no ingresso e na permanência "com sucesso em escolas de boa qualidade, o que necessariamente implica previsão e provisão de recursos de toda ordem", possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser.

Assim, o conceito de inclusão se alarga na medida em que reivindica igualdade de direitos para todos os cidadãos e, nesta reivindicação, está a busca pelo reconhecimento de uma sociedade plural e aberta às diferenças, cuja finalidade é acolher, inserir, respeitar e não somente garantir o acesso, mas a permanência e o pleno desenvolvimento destes indivíduos ao longo de sua trajetória estudantil.

b) Na sua percepção, qual é a contribuição do AEE na construção de uma escola inclusiva?

O Atendimento Educacional Especializado é destinado aos alunos público-alvo da educação especial. (PS1)

Eu sei que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado dentro de uma sala de recursos, na própria escola, e tem o objetivo de facilitar a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas regulares. (PA1)

Ah... Na minha percepção o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso, no contraturno da escola... Ou seja, o estudante vai à escola pela manhã e recebe o Atendimento Educacional Especializado à tarde, ou ao contrário. (P1)

Bom, eu sempre soube que este atendimento é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e deve prestar atendimento aos alunos da Educação Especial, que frequentam a escola regular. (P3)

Vejo que o Atendimento Educacional Especializado é um atendimento necessário nas escolas, pois apoia os serviços já existentes na escola, e ainda promove a discussão sobre Escola Inclusiva, pelo menos entre nós, professoras da sala de recursos. (P4)

Percebo que o Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta de mediação com princípios pedagógicos diferenciados, e também um facilitador para a construção de uma escola inclusiva. (P2)

Posso afirmar que o Plano de Atendimento Educacional Especializado é um documento da ação pedagógica, de natureza interdisciplinar, e deve manter diálogo permanente com as políticas da educação especial na modalidade do Atendimento Educacional Especializado, e com toda a configuração organizacional da escola. (PS2)

Buscou-se com essa indagação o entendimento das professoras sobre o AEE, tendo em vista que esse atendimento se constitui um pilar balizador na construção e na consolidação de uma escola inclusiva.

O AEE tem marcado uma nova postura no cenário da Educação Especial, no Brasil, desafiando o estabelecido, conforme se pode perceber na fala da professora auxiliar PA1:

Eu sei que o AEE deve ser realizado dentro de uma sala de recursos, na própria escola, e tem o objetivo de facilitar a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência, nas escolas públicas regulares. (PA1)

Foi acompanhada pelas palavras da professora identificada como P3:

Bom, eu sempre soube que este atendimento é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e deve prestar atendimento aos alunos da Educação Especial que frequentam a escola regular. (P3)

Diante das declarações dessas duas professoras e das demais, pode-se dizer elas possuem um entendimento claro do que é o AEE, e a sua importância para escola inclusiva.

Segundo definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme mencionou a professora P3, o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir o pleno acesso e a participação dos estudantes, atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Constitucionalmente, o AEE tem a função de complementar e suplementar a formação dos alunos, visando ao desenvolvimento da autonomia dentro e fora da escola, devendo ser realizado nas escolas em uma Sala de Recursos multifuncionais. Ressalta-se que a Sala de Recursos Multifuncionais é um atendimento ofertado como complemento à escolarização regular, de forma a possibilitar aos alunos com necessidades especiais o melhor desenvolvimento no ensino comum.

Com a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria n.º 13 de maio de 2007, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser desenvolvido e ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou Centros de Educação Especial (CEEs).

Com isso, um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado nas SRMs, com o fim de facilitar a aprendizagem desse aluno na sala comum regular.

Conforme diz o documento do ¹²MEC (2010):

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular. (MEC, 2010, p.18)

Importante que o professor deve ter a clareza de que o atendimento educacional especializado não é um serviço formatado pronto a ser aplicado, mas ele deve estar contido no PPP¹³ da escola e definir suas concepções de homem e mulher, de educação e sociedade.

c) Você, professora, conhece as ações que são preconizadas no projeto pedagógico da Escola, em relação ao AEE ?

As professoras participantes do grupo focal afirmaram que conhecem, e explicaram que a Escola leva muito a “*sério*” a questão da inclusão em todos os

¹² **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

¹³ Projeto Político-Pedagógico.

sentidos, e incentiva capacitações sobre esse tema, que também é enfatizado via palestras nas reuniões pedagógicas da escola. Também afirmaram que “a inclusão exige o compromisso também daqueles que têm o poder de fazer valer suas próprias leis”.

Segundo a *Resolução nº 4/2009* do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC), todas as Instituições de Educação Básica¹⁴ devem prever no seu Projeto Político-Pedagógico a oferta do AEE. O documento traz diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme descrito abaixo, o artigo 10º da Resolução 4/2009 aponta para uma organização possível das SRMs, com base na otimização de espaço físico adequado, equipado com mobiliários e materiais didáticos e na garantia de acessibilidade com o uso de equipamentos específicos que possam potencializar os estudantes pedagogicamente.

Além dos recursos físicos e tecnológicos, há a necessidade de se investir em recursos humanos aos professores, para o exercício da docência na Sala de Recursos Multifuncionais, além de guias-intérpretes, tradutores e intérpretes de Língua brasileira de sinais (Libras) e outros, para que esses profissionais possam atuar no apoio às necessidades de locomoção, higiene e alimentação.

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;

IV – professores para o exercício da docência do AEE;

V – 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;

VI – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais

¹⁴ A educação básica ou ensino básico no Brasil é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

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.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais. (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 02 DE OUTUBRO DE 2009¹⁵)

A discussão do grupo focal foi realizada nos primeiros encontros. O primeiro teve como propósito promover uma aproximação entre as entrevistadas, para se conhecer e também tomar ciência das perguntas. O segundo encontro foi para discutir e refletir sobre as perguntas e também para a escolha da moderadora do grupo. O terceiro encontro foi para as respostas.

E foi nos dois primeiros encontros que se deu a consulta e a discussão do PPP da escola, que, segundo as entrevistadas, foi muito produtivo.

O PPP da Escola (2014), que se encontra em processo de atualização, segue o Documento da Referência Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, e prima pela ética e qualidade da educação oferecida a alunos com Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), assegurando o acesso, a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais e do desenvolvimento da coordenação.

O documento também afirma que a política de inclusão escolar é aplicada pela instituição através de ações psicopedagógicas, pela equipe técnica e professores, em parceria com a família do aluno PNEE; através de estratégias específicas para as diferentes necessidades educacionais especiais; avaliação diferenciada, quando solicitado pelo profissional responsável que acompanha o aluno especializado; e aulas de reforço em contraturno, conforme LDBEN nº

¹⁵ Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

9394/96, Parecer CNE nº 17/01, Resolução CNE 02/01 e Deliberação 02/03 – CEE.

Essas ações descritas no PPP da Escola são reafirmadas nas palavras das professoras, onde se verifica que o conceito de inclusão que fundamenta o Projeto Político-Pedagógico da Escola, levando em conta o dinamismo na atuação pedagógica, a qual se mostra compromissada em romper com a exclusão quando se compromete com as ações pedagógicas para a promoção da aprendizagem dos alunos que necessitam de um atendimento especializado, com vistas a minimizar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Nessa perspectiva descrita no PPP da escola Estadual São José, verificou-se que o projeto traz profundas reflexões sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo, principalmente em se tratando do AEE.

Sasaki (2005) enfatiza que é de responsabilidade do gestor tratar de questões referentes à estrutura física das escolas. E que, para que a escola seja inclusiva, o gestor precisa buscar adaptar todos os espaços do ambiente escolar, a fim de que os direitos de todos os alunos sejam assegurados, especialmente os dos alunos com deficiência.

As professoras discutiram o assunto e concluíram que:

A Escola, dentro do possível, dispõe de equipamentos específicos, materiais didáticos, sinalização adequada para possibilitar a participação de todos os alunos em todas as atividades, o que facilita a inclusão e o Atendimento Educacional Especial.

Considerando que a construção de escola inclusiva deve obrigatoriamente buscar uma sociedade cada vez mais justa, de valorização do ser humano. Somente desta forma é possível promover na escola o processo de inclusão, e possibilitar às PcDs não só frequentar o sistema educacional, mas também se manter nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos.

d) Qual é a sua percepção, enquanto professora, sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncional como um espaço de inclusão?

Importante destacar que o Governo Federal, com o objetivo de apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizou aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para as salas de recursos.

Conforme dados do Ministério da Educação, de 2005 a 2010 foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular (BRASIL, 2011, p.01).

Como já mencionado nesta tese, torna-se pertinente destacar que, de acordo com o Ministério da Educação, as salas de recursos podem ser classificadas em Tipo I e II.

As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são para atendimentos dos/as alunos/as que apresentam deficiências e condutas típicas. São compostas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, como por exemplo: microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, fones de ouvido e microfones, teclado com colmeia, bandinha rítmica, material dourado, dominó com textura, software para comunicação alternativa, conjunto de lupas manuais (aumento de 3x, 4x e 6x), dentre outros.

Já as salas do Tipo II são iguais às salas do tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos. São para atendimento dos/as alunos/as com deficiência visual (cegueira e baixa visão). Dentre os materiais citamos: impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, soroban, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora.

A moderadora fez questão de enfatizar o texto acima, embora nos encontros anteriores comentou-se sobre o assunto. Segundo ela, foi “*para reforçar*”. E, assim, as professoras participantes foram tecendo suas percepções:

A sala de recursos é um atendimento centrado nas deficiências, que se ocupa em oferecer um espaço diferenciado de ensino voltado à aprendizagem dos alunos com deficiência. A sala de recursos é um espaço muito importante, porque ali se pode trabalhar mais com materiais adaptados... Não que não se possa trabalhar na sala de aula, mas a gente coloca toda a carga no professor. No entanto, preciso aprender mais sobre o assunto! (P1)

São salas que têm como objetivo oferecer aos que tenham como objetivo auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais, no seu processo de ensino-aprendizagem, em classe comum. Confesso que busco informações com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, das coisas que não sei como proceder. (P2)

São salas que buscam uma aproximação entre as atividades do atendimento educacional especializado e o cotidiano da sala de aula regular com o intuito de se tornarem complementares, ou, podemos dizer, que são espaços responsáveis por apoiar e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. (P3)

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização comum. A Sala de Recursos Multifuncionais já é reconhecida como um componente importante para sacramentar de vez a escola especial como modalidade complementar, confirmando esta mudança cultural de reorganização e concepção de escola. Afinal, uma escola para ser de fato uma escola inclusiva deve estar aliada aos princípios do novo modelo de sociedade tem que ser uma escola boa para todos. (P4)

Foram acompanhadas pela fala das professoras da sala de recursos:

Na sala de recursos temos como possibilidade de obter conhecimento. Também, de se realmente o que está nas diretrizes, leis e decretos está sendo seguido e realizado na prática. Porém, além de obter conhecimentos, acompanhar durante o ano letivo o atendimento ao aluno nos permite refletir sobre esses documentos e como a realidade está posta no cotidiano escolar. (PS1)

A Sala de Recurso Multifuncional é o serviço designado para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, com vistas a prover apoio em caráter complementar ou suplementar, no contraturno, aos alunos com deficiência, Transtornos globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados/as na classe comum. (PS2)

Na fala das professoras participantes foi possível perceber que todas entendem a importância da Sala de Recursos Multifuncionais como um espaço diferenciado na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, e se constitui sim como um espaço de inclusão.

Segundo as falas das participantes – tanto as professoras das classes regulares quanto da sala de recursos –, elas têm a percepção clara de que essas salas são destinadas a atender aos alunos com necessidades específicas e, para isto, devem ser organizadas e adequadas para tal finalidade.

Elas também sabem que o professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais desenvolve atividades que exigem conhecimentos específicos da área de educação especial. Em suas falas verificou-se também que o projeto de Educação Inclusiva não pode ser encarado como mero modismo, pois a reflexão sobre o tema vem se consolidando diante da necessidade de ressignificar a educação, numa perspectiva de educação para atender a diversidade. Kassar (2011) sustenta que:

As salas de recursos possuem a função de oferecer um apoio educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que estes se desenvolvam e permaneçam na sala de aula comum, obtendo assim sucesso na sua carreira escolar. (KASSAR, 2011, p.64)

E complementa que os professores das salas de recursos têm como papel realizar a complementação na formação desses alunos, de modo a eliminar suas dificuldades e facilitar o seu ensino-aprendizagem. Essa complementação se dá por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos (KASSAR, 2011).

Diante das afirmações pode-se considerar que as Salas de Recursos Multifuncionais respondem aos objetivos de uma prática educacional inclusiva, cabendo a elas a responsabilidade pela organização dos serviços para atendimento educacional especializado na escola, disponibilizando aos educadores novas ferramentas pedagógicas para a participação efetiva dos alunos, melhorando o aprendizado em classe regular.

No entanto, para essa prática todos os docentes da Escola precisam estar sempre no processo de atualização, pois atendem diferentes necessidades educacionais especiais, principalmente os professores da classe comum de ensino regular, e os professores auxiliares, não se eximindo os professores da SRMs.

Todos devem buscar aplicar um ensino de qualidade, independente do seu espaço de atuação, porque é um direito do estudante com e sem deficiência. Diante disto, é importante o aprimoramento da dinâmica no âmbito da escola e, principalmente, a parceria entre os profissionais da equipe de educação para conquistarem melhores condições nas escolas.

A inclusão assim percebida passa a ser de responsabilidade coletiva da comunidade escolar, onde todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar de cada aluno. Todo corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado num pensar e fazer voltados para a melhoria da qualidade de ensino para todos, como força impulsionadora de mudanças das práticas educacionais. Com certeza isto desafiará *todos* os professores a desenvolver novas metodologias que beneficie a *todos* os alunos, sem distinção.

e) No seu entendimento, pode-se dizer que o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) contribui para o processo de inclusão dos alunos com PcDs?

Essa pergunta foi direcionada somente às quatro professoras das classes comuns do ensino regular, cujo objetivo era saber o que elas pensavam sobre as SRMs como um apoio pedagógico para o processo de ensino aprendizagem dos alunos PCds.

Sim, contribui no sentido de que a escola torna-se responsável por todos os educandos e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”, viabilizando uma proposta que melhor atenda a cada aluno. (P1)

Sim, a sala de recursos é um recurso para inclusão, e cabem a nós, professores, acompanhar e proporcionar de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado as conquistas individuais e coletivas, e, por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas, por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo. Sinto-me mais segura ao trabalhar com esse aluno que frequenta a sala de recursos. (P2)

Sim. Contribui no sentido de possibilitar que o aluno PcD (Pessoa com Deficiência) participe ativamente de todos os processos formativos no ambiente escolar e, além disto, quando tenho dúvidas procuro a minha colega da sala de recursos... Às vezes eu não sei como lidar, e ela me instrui. (P3)

O trabalho tem contribuído consideravelmente para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Verificou-se isto em sala de aula, pois ele faz uso de atividades adaptadas e uso de equipamentos tecnológicos disponíveis na Escola, na sala de recursos. Para mim é mais fácil... Consigo cumprir o meu papel; eu busco sempre inovar com novas estratégias; uso outros recursos... E assim vou. (P4)

Segundo o Manual Brasil (2010), as Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços na própria escola comum, dotadas de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos

que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Percebeu-se nas falas das professoras das salas regulares a importância de receberem essa atenção do profissional do AEE e a participação nas SRMs, para que possam se sentir mais confiantes, encorajadas e desafiadas diante das atividades propostas pela professora na classe regular.

É importante pontuar que as professoras das classes regulares vêem o profissional da SRM como um parceiro de caminhada, um profissional que contribui na efetivação da prática pedagógica cotidiana, em que ele tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, dialogando com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais sobre as necessidades do aluno.

Esse diálogo viabiliza estratégias pedagógicas para que o aluno participe de todas as atividades da turma, não se limitando apenas ao material e atividades propostas pelo programa, como afirma a professora identificada como P4.

Na percepção dela, a educação na perspectiva inclusiva implica em se pensar numa escola onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades, em pensar uma escola na qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, em que todos ajudam e são ajudados pelos professores, pelos colegas e pelos membros da comunidade, independentemente do talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural.

Portanto, considera-se que a inclusão consiste em um trabalho árduo que exige comprometimento, coragem para romper com as estruturas fixas que se encontram em grande parte das escolas brasileiras.

A escola, enquanto instituição formadora, tem um papel fundamental na construção da cidadania e no reconhecimento das diferenças. Deste modo, é imprescindível a ação articulada entre os profissionais da escola na efetivação da política de inclusão, rompendo com modelos educativos que segregam ou classificam os alunos conforme suas limitações ou dificuldades, o que não deve ser integrado à proposta pedagógica da escola. Stainback observa que são vários os benefícios voltados para uma escola inclusiva de fato:

- (a) benefícios para todos os alunos, na medida em que, nas salas de aula, todas as crianças se enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, aprendem a cuidar umas das outras e a conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para a sociedade apoiar a inclusão de todos os cidadãos;
- (b) benefícios para todos os professores, na medida em que eles têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe cooperativa, melhoram suas habilidades profissionais e a mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação nas tomadas de decisões;
- (b) benefícios para toda a sociedade, na medida em que a razão mais importante do ensino inclusivo é o valor social da igualdade, pois que se ensina aos alunos que, apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. (STAINBACK, 1999, p. 87)

Evidentemente, quando se fala em escola inclusiva, também se refere à prática que deve ser inclusiva, principalmente no dispor de recursos materiais e humanos para o atendimento conveniente dos alunos que demandam esses serviços.

Sob essa ótica, o entendimento das professoras sobre a contribuição das SRMs no processo de aprendizagem dos alunos PcDs, a inclusão social deve contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações pequenas e grandes, mas, principalmente, com transformações nos ambientes e na mentalidade das pessoas sobre o que é inclusão e sua importância para a construção de uma escola inclusiva.

f.) Em sua opinião, qual é o aspecto que considera mais relevante em relação ao desenvolvimento do seu trabalho?

Essa pergunta foi direcionada somente às duas professoras que atuam como docentes SRMs. O objetivo era saber suas percepções sobre a atuação docente e formação para atuar no AEE e a necessidade dessa profissional na escola.

Tendo em vista as exigências de formação para o AEE, o professor da SRM precisa ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais acerca do exercício da docência e específicos na área da educação especial. O que possibilita conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

A sua atuação no atendimento educacional especializado aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento

educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

E as professoras responderam que:

Considero a formação. Para poder atuar no Atendimento Educacional Especializado, os professores devem ter no mínimo uma formação específica: graduação pedagogia ou até mesmo uma pós-graduação, especializando-se na aérea, visando atender todos os objetivos da educação especial, para que seja centrada no potencial de cada aluno, e assim poder melhor atendê-los. E, além de o professor preparar pedagogicamente, ele deverá se preparar psicologicamente e amar definitivamente o que faz. Mas nem sempre isto acontece nos cursos de graduação... Digo, na formação inicial. (PS1)

É A formação, e não a graduação que nos prepara para entender e trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Precisamos constantemente de curso de formação para poder desenvolver um bom trabalho, não somente com os alunos da sala de recursos, mas com todos. É urgente essa mudança... E olha, não faz muito tempo que me formei! (PS2)

Diante da afirmação das professoras, verificou-se que elas têm a percepção da importância da formação para exercer a docência e atender com competência a todos os alunos, como se pode constatar nas falas das professoras da sala regular. O discurso das professoras contém semelhanças, pois suas representações apontam para a importância da formação docente para a melhoria de seu trabalho docente.

Como pode ser observado nas entrelinhas, a fala da professora identificada como PS1 emergiu do questionamento sobre a formação inicial e continuada. As considerações das professoras sobre a formação revelou um consenso de que a formação inicial não contemplou a discussão sobre a educação especial e o AEE.

Ficou evidente na fala da PS1 a reflexão sobre a necessidade de reestruturar-se a formação inicial, no sentido de se pensar a formação de um profissional capaz de refletir sobre uma prática pedagógica. Nesse contexto, verifica-se que a formação necessária ainda é uma realidade distante.

No entanto, existe uma base legal: a obrigatoriedade da formação, que deve ser disponibilizada pelo Estado a todos os envolvidos no contexto escolar.

Essa é uma necessidade à inclusão, que ganha força com o Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
 - II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 - III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
 - IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.
- (BRASIL, 2011)

No tocante à formação, torna-se pertinente especificar, diferenciando o objetivo das duas formações: inicial e continuada, dentro das determinações da *BNCC*, Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que, na percepção da pesquisadora, não têm compromisso com a formação inicial de professores.

A formação inicial de professores é um momento especial para conhecer a área de atuação do professor e suas especificidades. Porém, é imprescindível ser realista e assumir que ela não consegue dar conta de toda a complexidade da profissão é imprescindível.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e promove outras iniciativas e, na Meta 15, assegura que todos os professores e as professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2017).

Importante destacar que, conforme disponibilizado no portal do MEC¹⁶, o Brasil conta com a oferta de 7.245 cursos de licenciatura, de acordo com o Censo

¹⁶ portal.mec.gov.br › Todas as notícias (Acesso 12 de novembro de 2019).

da Educação Superior de 2017. Destes, 3.765 (52%) são ofertados na rede pública. Já a proporção de matrículas é maior na rede particular. De 1.589.440 estudantes, 987.601 (62,14%) estão nas instituições de ensino superior privadas.

O curso com o maior número de matrículas é o de pedagogia, que habilita o docente para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (710.855, o equivalente a 44,7%). Depois aparece a graduação de professor de Educação Física (185.792, correspondentes a 11,7% do total). Em seguida vem o curso de matemática (95.004 matrículas, 6% do total).

Em 07/11/2019 foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, e Institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)*.

Essa nova resolução exige a carga horária mínima de 3.200 horas, em 8 semestres ou 4 anos para os cursos de licenciatura.

Um dos pontos de avanço observados pela pesquisadora neste aspecto foi o detalhamento da organização dessa carga horária, em três grupos:

- Grupo I, com 800 horas no primeiro ano, destinado à base comum dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação;

- Grupo II, com 1.600 horas de aprendizagens dos conteúdos específicos das áreas e componentes curriculares; e

- Grupo III, com 800 horas de prática pedagógica, sendo 400 horas de estágio em escolas e 400 horas em práticas nos componentes curriculares.

Em relação à organização dos cursos de licenciatura, outro aspecto importante foram as especificações para o 2º ao 4º anos, no que se referem à formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dentro das Considerações Gerais, diz a Resolução:

- I - Considerando que a *formação continuada* de professores da Educação Básica apresenta uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta

suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução) por parte deste CNE.

II - As licenciaturas voltadas especificamente para a docência em Modalidades de Ensino, tais como *Educação Especial*, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem aprofundar, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, devendo também atender, no que não contrariar ao instituído neste Parecer, as orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas por este Conselho Nacional de Educação (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Isto não ficou claro e está gerando grandes críticas entre os profissionais de educação, *educadores*. A resolução não menciona o AEE no que concerne à formação do professor para esse atendimento.

Nesse caminho foi revogada a Resolução 02/2015 para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de 02 anos para se adaptarem.

Destaca-se também a necessidade de comentar a nova redação da LDB que, em seu Art. 62 determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 13.415, DE 2017).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

No entendimento desta professora pesquisadora, essas determinações se constituem em um retrocesso nas conquistas feitas via grandes lutas, ao longo dos anos.

Mas, caminhando na seara da formação continuada de professores como um dos principais componentes para um diferencial na qualidade de ensino aprendizagem relacionado à inclusão, como já mencionado pelas professoras entrevistadas, atuantes no AEE, considera-se que esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial. É necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades.

Tais prerrogativas caracterizam-se como um dos fatores imprescindíveis para atuação desses professores no ambiente escolar, oferecendo condições de ensino aprendizagem adequadas às necessidades e especificidades desses alunos, realizando a inclusão e a socialização escolar.

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Portanto, a formação continuada, na unidade de ensino, permite ao docente maior consciência de suas ações, melhor nível de reflexão, análise do fazer pedagógico, uma melhor compreensão do contexto no qual a prática acontece e efetivamente avança em busca da qualidade no ensino e aprendizagem. Configurando-se, então, como momento importante para o estudo coletivo, dado ao fato de contribuir para uma melhor organização e participação dos sujeitos envolvidos.

Na percepção das duas professoras da SRMs, o processo de formação continuada é um dos pilares que sustentam a estrutura da educação inclusiva. No entanto, complementa-se que, sem a interatividade e o trabalho conjunto entre colegas, familiares e governo, somados à disposição profissional, o programa se apaga na teoria e nos métodos. Isto quer dizer que a efetivação não acontece de forma conjunta e continuada entre os professores das salas comuns regulares e os professores que atuam no AEE.

g) Como é o planejamento das atividades desenvolvidas entre as professoras da SRMs e as da sala de ensino regular?

No espaço de uma escola inclusiva é primordial uma ação colaborativa e interlocutora entre os professores que atuam no AEE com professores do ensino regular, uma vez que eles também estão envolvidos com a inclusão de alunos

com deficiência. As ações e o diálogo entre esses profissionais se tornam importante para a atuação das suas práticas pedagógicas conjuntas. Com a palavra, as professoras participantes:

Procuramos manter o contato com os professores do regular, pelo menos uma vez por semana, para sanar dúvidas e também fazer alguns acompanhamentos durante o período de aula, para dar orientações e sugestões sobre os tipos de adaptações a serem feitas. (PS1)

As ações desenvolvidas ocorrem principalmente durante as reuniões semanais, onde buscamos informações com as professoras das salas comuns para saber qual a postura delas com o aluno com Necessidades Educativas Especiais, como os alunos estavam em sala de aula e se seguiam as orientações dadas. (PS2)

O contato com outros professores, tanto da Sala de Recursos Multifuncionais como os das salas regulares faz com que tenhamos visões diferentes em relação ao ensino pedagógico. Este contato vem se somar à nossa metodologia de ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos. (PA)

Reunimo-nos uma vez por semana. Vejo que é preciso um envolvimento e trocas de experiências, pois, para que a inclusão aconteça de fato é essencial que os professores conversem, discutam... Mas também é necessário contato mais apurado nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe para organizar de acordo com a necessidade de cada aluno PcD. (P1).

Eu faço um relatório onde é registrado o trabalho que foi realizado com o aluno, as dificuldades e os avanços. Junto com a professora de SRMs planejamos as atividades da semana ou da quinzena. Isto é muito importante e me ajuda. (P2)

No planejamento, sempre às sextas-feiras conversamos sobre as dificuldades, mas nem sempre comparecem todos os professores, a partir do relatório que construo do desempenho do aluno, planejamos as atividades. (P3)

A partir do planejamento vejo que o meu trabalho está dando certo; eu estou conseguindo atingir os objetivos e tentando ajudar nas dificuldades dos alunos. Então, na reunião de planejamento eu aponto os avanços ou não. (P4)

As professoras responderam que, para o planejamento, reúnem-se uma vez por semana, detalhando como se dá essa reunião de planejamento. As falas das professoras demonstraram suas percepções quanto à responsabilidade frente ao aluno PcD, e entendem que é necessário um engajamento no planejar conjuntamente, além de orientar a suas práticas, no acompanhamento do aluno em sala de aula.

Conforme as palavras da professora auxiliar, identificada com PA, “este contato vem se somar à nossa metodologia de ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos”

Percebe-se que todas as professoras participantes da pesquisa entendem a importância de planejar juntas, embora citado pela P3 que, “*nem sempre comparece todos os professores*. No entanto, sabe-se que muitas vezes a carga horária excessiva do professor se constitui um impedimento para muitas ações pedagógicas importantes para sua prática docente.

Nas suas declarações se percebe que, para as professoras participantes, o planejamento é instrumento de trabalho necessário na e para a concretização de uma ação pedagógica inclusiva.

Como diz Vasconcelos (1995):

O planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário amarrar, condicionar, estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise. É fazer história: uma tentativa de fazer elo consciente entre passado, presente e futuro. Independente de o sujeito planejar ou não, há um fluxo do tempo. Planejar é tentar intervir neste fluxo, no devir (VASCONCELLOS, 1995, p. 42)

Já Libâneo (2013, p. 191) destaca o planejamento como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Essa ação docente colaborativa pode ser entendida como a articulação entre professores que atuam no AEE e em sala de aula comum, cujo objetivo é trazer condições adequadas facilitadoras para a aprendizagem dos alunos portadores de deficiência, sendo fundamental e necessário para o processo de inclusão, orientada nos dispositivos legais exigidas pela Nota Técnica - NT nº 11/2010 (BRASIL, 2010).

Essas interações e articulações pedagógicas são fundamentais na construção de uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, e voltadas às necessidades educacionais de todos os alunos sem distinção.

E o planejamento como um processo da organização da ação docente, articulado com a atividade escolar pode contribuir na execução de um trabalho pedagógico que permitirá aos professores a reflexão sobre suas práticas, na construção da escola inclusiva.

Segundo Gandin (1994), o planejamento diário está presente no cotidiano de qualquer atividade, seja ela profissional, educacional ou familiar. No que se refere à educação de sala de aula como uma atividade constante e ativa, a qual norteará as ações a serem desenvolvidas pelo educador, possibilita ao mesmo determinar metas e definir estratégias pedagógicas, utilizando-se sempre das mais adequadas aos interesses dos educandos em determinado momento.

Assim, entende-se que o planejamento articulado entre as professoras do AEE e as professoras das salas comuns regulares deve adequar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, mas tendo em vista que o planejamento é uma estratégia de ação, mas não uma meta imutável.

h) Sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva na Escola Estadual São José, qual é a sua percepção?

O primeiro encontro do grupo focal teve como objetivo que as professoras pudessem se conhecer melhor, mesmo que partilhem do mesmo local de trabalho. No entanto, deve-se conhecer as concepções e representações de cada uma sobre o AEE, e as sua contribuição na construção de uma escola inclusiva, e também tomar ciência das perguntas apresentadas na entrevista.

A partir de então, a pesquisadora notou o grande interesse das entrevistadas sobre esse assunto levantado na entrevista.

A professora da sala comum regular, identificada como P1, falou que:

Estudando as leis para participar do seu trabalho verifiquei que a lei diz que a oferta de educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isto quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o Atendimento Educacional Especializado dentro da escola. Aqui no São José temos, mas muitas escolas em Boa Vista não contam com essa sala que é onde AEE se concretiza. Então temos uma lei falsa, pois, se é lei tem que cumprir. (P1)

A professora tem razão em levantar esse assunto, embora essas determinações estejam contidas no Decreto 7611, de 17/11/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado, e dá outras providências.

Conforme apresenta o Art. 5º do referido decreto:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011)

O Art. 4º, do mesmo Decreto, deixa claro que:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Diante do apresentado verifica-se que é dever do estado ofertar para escolas todos os recursos que precisarem para atender a seus alunos. Nesse contexto, torna-se necessário e imprescindível que todos os professores conheçam a fundo o significado da educação inclusiva e de uma escola inclusiva.

Infelizmente, grande número dos professores brasileiros em todos os níveis de atuação na educação básica e superior não conhece a importância do Atendimento Educacional Especializado para a vida dos estudantes portadores de deficiência.

Dentro dos aspectos legais, quem atua e quem necessita dos recursos e serviços oferecidos pelo AEE a ele não são oferecidos, descumprindo uma obrigatoriedade prevista em lei, que afirma o dever e a obrigação de recorrer-se ao Ministério Público para efetivar o atendimento ao aluno que necessita esses recursos e serviços.

A professora auxiliar, identificada como PA – seguida da professora da sala de recursos identificada como PS2 – disse que:

Foi uma luta para conseguir a sala de recursos aqui no São José. Era aluna aqui nessa época, quando a Diretora da época recebeu o material da sala. Parecia mais um dia de campanha política. (PA)

Mas é bom lembrar que, na nossa sala de recursos, faltam muitos equipamentos e materiais didáticos para trabalhar... Às vezes temos que lançar mão nas sucatas, aqui no São José. (PS2)

Na verdade, o maior desafio da Educação Inclusiva está no Atendimento Educacional Especializado. Por isto é importante conhecer e compreender a legislação vigente.

Para promover a implantação desse serviço, o MEC disponibilizou o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais contendo os objetivos e as ações, os critérios para implantação, a adesão, o cadastro e a indicação das escolas, a composição das salas e a orientação para aquisição de recursos materiais e tecnológicos (BRASIL, 2010).

Braga et al. (2018) enfatiza que as SRMs foram disponibilizadas para os estados e municípios, delegando-se aos gestores dos sistemas de ensino a responsabilidade de indicar as escolas a serem contempladas, conforme sua demanda e de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. A entrega e a instalação dos equipamentos são monitoradas pelo MEC.

As orientações a respeito da organização e funcionamento da SRM foram estabelecidas, principalmente por meio das legislações: Decreto nº 6.571/2008, Resolução nº 4/2009, Parecer nº 13/2009, Nota Técnica nº 11/2011, Decreto nº 7.611/2011 e de documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

No assunto levantado pela professora auxiliar buscou-se o Decreto nº 7.611/2011, que instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Esse financiamento trata também da dupla matrícula de estudantes, público-alvo da educação especial na educação básica, sendo instituído no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme disposto no artigo 6º:

Art. 6º Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b).

O decreto estabelece também o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A dupla matrícula implica a contabilização do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no Atendimento Educacional Especializado.

A política educacional como política setorial determina o direito dos cidadãos, e este direito não pode sobre hipótese alguma servir de palanque político para muitos que fazem parte da política da astúcia para angariar votos.

A sociedade e, principalmente, os profissionais de educação, devem entender e defender o que define o AEE como ação complementar e/ ou suplementar à escolarização e aos demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

A Resolução nº4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009) institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, no artigo 2º, esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação à sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Silva (2019) diz que, para atingir tais objetivos, o MEC (SECADI, 2013) realiza as seguintes ações:

- a) Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- b) Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- c) Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- d) Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- e) Cadastro das escolas com Sala de Recursos Multifuncionais implantadas;
- f) Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- g) Publicação dos termos de doação;

h) Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;

i) Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (MEC, 2013, p. 09- 10)

Conforme a nota técnica (2012), cabe aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

– A Secretaria de Educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

– A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

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

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

– A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2012);

Silva (2019) diz que o governo, por meio de ações direcionadas às escolas e às secretarias de educação, procura organizar a implantação de novas salas de recursos multifuncionais. Essas são ações articuladas entre o Censo, MEC e o INEP.

No entanto, é importante lembrar a responsabilidade da gestão escolar em viabilizar não apenas o espaço ou o cadastramento da SRMs no MEC, mas também providenciar a verba escolar, os recursos comuns como materiais de papelaria, jogos didáticos, adaptação de materiais pedagógicos, entre outros.

Complementa o autor que, apesar de a legislação e as políticas públicas afirmarem o direito dos alunos de estarem nas escolas públicas regulares, sabemos que muitos são os enfrentamentos para que as condições se efetivem, devido a várias questões. Uma delas é que o governo não garante a todos os recursos necessários, as escolas ainda não apresentam experiência histórica com a inclusão, os profissionais estão em processo de formação contínua e os desafios aparecem cotidianamente.

A professora da sala de recursos se posicionou num ponto muito importante: a formação do professor para o AEE, já descrito na fundação teórica desta tese.

Ainda temos problemas; a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado não pode ser qualquer formação e de qualquer jeito. Isto me deixa indignada, porque estar nas Salas de Recursos Multifuncionais não acrescenta... Já vivenciamos esse fato aqui no São José; fui a primeira a levantar o problema... Mas, e nas outras escolas? (PS1)

A fala da professora sobre a formação do professor de AEE nos remete à discussão sobre a identidade do professor, que, de acordo com Pimenta (1999), é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Para atuar no AEE os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (COLEÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR, 2010).

Assim, pode-se considerar que a formação de professores representa um dos seus aspectos nos saberes docentes, sempre vinculados à experiência, o conhecimento, visto que eles se aglutinam nos fazeres pedagógicos cotidianos. Mobilizar esses saberes implica mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Sobre a construção de uma identidade profissional, Pimenta afirma que:

Constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e

que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado de cada professor, enquanto ator ou autor. Confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p.19)

A formação de professores é representada como um dos seus aspectos nos saberes docentes, sempre vinculados à experiência, o conhecimento, visto que estes se aglutinaram nos fazeres pedagógicos cotidianos. Mobilizar esses saberes implica mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores, sobre a construção de uma identidade profissional.

Diante da colocação de Pimenta se volta para a reflexão de que o professor, através de sua prática docente transforma em conteúdo, dando sustentação às ações pedagógicas de sua prática, estabelecendo um diálogo crítico entre a realidade e a sua própria atuação.

Nesse contexto, o professor em sua prática desenvolve a sensibilidade de compreender o outro, seja ele o seu aluno ou seus pares, de respeitar suas especificidades e intervir no momento certo e na hora certa como educadores e promotores de uma educação de qualidade para todos.

Silva (2019) diz que o professor de AEE é elemento essencial na efetivação da Educação Inclusiva, pois, em suas mãos, está não só a condução da inclusão dentro da escola, mas aqueles que assessoram a educação inclusiva têm como local de trabalho a SEM, que, por excelência, é seu local de atuação como professor (a) de AEE.

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, art. 12, para atuar no Atendimento Educacional Especializado o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

Dentre as atribuições do professor de AEE estão:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;

- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno, e também a interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Conforme o exigido pela resolução acima citada, para assumir a docência como professor do AEE requer-se acima de tudo uma formação que inclua práticas educativas diferenciadas para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar, para os alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com a professora identificada como P1:

Aqui no São José temos problemas sim. Muitos professores que entendem o que é numa escola a aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, ligado ao Atendimento Educacional Especial. Não é verdade, colegas? (P1)

Esta afirmação gerou um grande alvoroço no grupo focal, mas todas as professoras participantes concordaram com a declaração da P1.

A professora foi deveras corajosa em fazer tal declaração, pois se sabe que muitos professores não buscam conhecimento político para além dos conteúdos que lecionam, principalmente no que refere àquilo que é inerente a sua formação.

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país, considerando a importância da educação como um direito social garantido pela Constituição Federal. Pode-se dizer que as políticas educacionais fazem

parte do processo de seu crescimento profissional. Daí a importância de conhecê-las.

É imprescindível a participação ativa dos profissionais de educação na criação de leis e programas, bem como ações voltadas para a educação, levando ao poder público suas sugestões e demandas e exigindo dos governantes a qualidade de ensino assegurada pela legislação.

Deu o seu depoimento a professora identificada como P4.

Vejo que, durante as reuniões pedagógicas devem ir além dos avisos paroquiais, de blábláblá, mas trazer alguém para explicar as leis que tratam da educação e de que forma ela é aplicada, não somente aqui no São José, mas em todas as escolas de Roraima é importante. Eu mesma sei pouca coisa sobre a aplicabilidade das leis que discutimos no grupo, mas me interessa aprender. No Projeto Político-Pedagógico pouco se explica, e está defasado. É de 2014; cinco anos de atraso. (P4)

A falta de conhecimento a aplicabilidade das leis referentes ao AEE em muitos casos pode gerar desestabilidade em relação à atuação profissional. A professora mencionou uma necessidade de grande parte dos professores compromissados com a prática docente, para além dos conteúdos previstos no plano de ensino.

Quando a professora diz que as reuniões pedagógicas devem servir também para informar, discutir assuntos importantes que contribuem para o crescimento profissional do professor, ela traz à tona um ponto meio esquecido pela escola, que é o PPP da Escola São José, defasado principalmente no que se refere à formação de professores, e legislações atuais.

Segundo a Coleção: *A Educação Especial na Perspectiva a Inclusão Escolar, 2010*, cabe à gestão escolar implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas direta ou indiretamente nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade.

Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos, que perpassa pela formação.

Finaliza-se essa discussão tomando emprestadas as palavras de Paulo Freire, quando ele afirma que a Escola é o espaço para a relação dialética entre os envolvidos, em que pode acontecer na prática o dito: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2001, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se esta tese de doutorado buscando-se responder ao problema levantado: *Qual a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva?*

Sendo que os estudos atuais sobre a temática da inclusão escolar dispõem de legislação, de documentos nacionais que preconizam o direito do seu público-alvo a uma educação especial, o direito a uma educação diferenciada.

Essa educação diferenciada exige a construção e também a consolidação de uma escola inclusiva, através do Atendimento Educacional Especial – AEE, colocado em prática nos seus pressupostos no que se refere às legislações e políticas de educação inclusiva no espaço da Sala de Recursos Multifuncional - SRMs, descrevendo as estruturas propostas para alunos com necessidades educacionais especiais, os *PcDs*.

A escola inclusiva se depara com a necessidade de profissionais da educação preparados para conduzir o processo de ensino e aprendizagem para esse público, o que vem a ser uma conquista diária para a escola e para os que dela fazem parte, numa proposta colaborativa, onde toda comunidade escolar desempenhe seu papel contribuindo com o ensino cada vez mais inclusivo.

No entanto, uma escola inclusiva não pode ser construída e consolidada através de uma ação individual e nem tampouco esporádica. Precisa fazer parte da filosofia escolar e estar presente no Projeto Político-Pedagógico, concretizando-se tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolares continuamente.

Para construir uma cultura inclusiva em uma escola e consolidá-la com uma escola inclusiva, é necessário fazer com que os que nela atuam compreendam

sua função histórica e socialmente construída, para que, de esta maneira, possam respeitar as diferenças na escola e conviver e valorizar cada indivíduo. Esse ponto, analisado à luz das representações sociais, pode ser compreendido como algo objetivado, que necessita ser materializado.

O tema construído pela pesquisadora neste trabalho trouxe à baila caminhos e descobertas. Caminhos porque, durante todo o trabalho, a pesquisa foi mostrando as trilhas percorridas historicamente e descobertas a partir das percepções das 07 (sete) professores participantes da pesquisa.

Portanto, busca-se conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva, diante das representações sociais sobre a aplicabilidade das diretrizes.

As respostas das professoras revelaram que as mesmas entendem o conceito do AEE e de Educação especial, e que, segundo definição no documento basilar, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

Estão esclarecidas e cientes da importância do Atendimento Educacional especializado, das Salas de Recursos Multifuncionais, que disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Embora as professoras do ensino comum demonstrassem desconhecer alguns conceitos atuais, de certa forma indicam ter um conhecimento parcial, pois, quando se trata de educação inclusiva, o direito é de todos.

No *discutir* a legislação, verificou-se que as professoras do ensino comum das salas regulares revelaram interesse e empenho em buscar compreensão conceitual, atualização de informações e conhecimentos específicos para transformar em sua prática pedagógica.

Percebeu-se que as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais têm a clareza da necessidade da aplicabilidade das diretrizes e tecem críticas

quanto a isto, e entendem que, para um atendimento educacional de qualidade, pressupõe-se que cada profissional envolvido tenha um processo de formação adequado e que a escola também tenha as condições básicas para tornar possível o projeto inclusivo.

Ao avaliar o entendimento que têm as professoras das Salas comuns quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da pessoa com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais, a pesquisa apontou que, no que se refere ao serviço do AEE realizado na escola, é um serviço imprescindível.

E, numa ampla discussão do grupo focal instituído entre as professoras participantes, percebeu-se que houve grandes descobertas no que se refere às salas de recursos. Uma delas foi o reconhecimento das professoras do ensino regular e da professora auxiliar, como espaços que possuem recursos pedagógicos, destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado.

Elas mencionaram em suas falas que, para que o atendimento se efetive de fato é necessário o contato diário entre os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e os professores das salas do ensino regular, um modelo de ensino colaborativo, pois é aprendendo e compartilhando a responsabilidade pelo ensino que o processo educacional inclusivo poderá se desenvolver.

Ao evidenciar a percepção dos professores do Colégio Estadual São José e suas representações na construção e consolidação de uma escola inclusiva, houve muitas críticas, principalmente quanto à formação do professor de AEE, e também a falta de informações atuais no PPP da Escola (de 2014). Participantes desta tese

Uma reflexão importante das professoras participantes desta tese se refere à formação inicial e continuada, necessária para o profissional do AEE. Para atuar na Sala de Recursos Multifuncional, a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE precisa ter os conhecimentos e os instrumentos específicos para trabalhar com crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, como: Sistema Braille; uso Soroban ou Ábaco; TA – Tecnologia Assistiva: comunicação alternativa; Informática Acessível; Materiais Pedagógicos Adaptados; Mobiliário Acessível; Recursos Ópticos e não Ópticos, entre outros. Todos esses recursos serão imprescindíveis para o trabalho do AEE, na construção e consolidação de uma escola inclusiva.

Assim, entende-se que se faz necessário que os cursos de formação inicial e continuada na área da educação trabalhem com as representações que os professores têm acerca da importância do AEE, explorando e desmistificando suas crenças e valores, juntamente com conhecimentos técnicos e científicos, os quais podem mobilizar a ação pedagógica em direção à inclusão escolar.

E, para finalizar, pode-se levantar reflexões sobre a importância do entendimento dos professores da Escola São José, de Boa Vista – RR, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, e, compreendendo a função prática dessas representações levantadas nesta tese, a pesquisadora chegou à conclusão de que a construção e a consolidação de uma escola inclusiva na prática está condicionada a mudanças de postura do professor, da escola e, principalmente, da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, n. 40, set./2017.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.

BARRETO, Lúcia Cristina Dalago. GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.93-112, jul.-dez. 2008.

BERSCH. Rita; MACHADO, Rosângela. In: **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 27 ed. São Paulo: Saraiva 1991.

_____. **Lei nº 9.394/96 - LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 5 ed. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª ed.,1997.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p 13.

_____. CNE/CEB. Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília. **Diário Oficial de União**, de 05 de outubro de 2009. Seção 1, p.17.

_____. 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.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Brasília/DF, 2009.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CNE/CEB, 2010.

_____. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**), 2010. v. 2.

_____. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Diário oficial de 18 de novembro de 2011.

_____. MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. (Acesso agosto de 2019).

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

_____. **Curricular. SEB/MEC**: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/> (Acesso agosto de 2019).

_____. **Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2019.

Disponível no: [portal.mec.gov.br.category_slugsetembro-2019](http://portal.mec.gov.br/category_slugsetembro-2019). (Acesso em outubro de 2019)

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: comospingosnos“is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORRÊA, M. A. S.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, pp.32-40.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da Pesquisa**. Mafra (SC): 4ª ed. Editora Nosde, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 de agosto de 2019.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. **2 ed. rev. e atual**. Curitiba: Ibepe, 2011.

FERNANDES, Catarina Costa. **A educação na contemporaneidade: Entre o dito e o feito**. Mafra: Nitran, 2018.

FILHO, T. G.; Tecnologia Assistiva: Favorecendo Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Revista Profissão Mestre**. Humana Editorial, n. 133, p. 14, Curitiba, 2009.

FRANCO, M. O PCNs e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **TEIAS: Revista da Faculdade de Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, PP. 74-83, jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALLO, A. E. ALENCAR, J. da S. A. **Psicologia do Desenvolvimento da Criança**. Graduação Pedagógica Maringá – PR, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GLAT, R; PLETSCHE, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. (Acesso agosto de 2019).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, W. M. & GASKELL. G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático – 2ª edição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2006. Disponível em: www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/385/133 (Acesso em 10 agosto de 2019).

JODELET, Denise (Org.) Representações Sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, p.41-58, maio-agosto, 2011. Edição Especial.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª edição, São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MACEDO, L. **Fundamentos para a educação inclusiva**, 2000. Disponível em: <http://www.educacaoonline.com.br>> Acesso em: 25/06/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed., Campinas, Moderna, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MAZZOTTA, Marcos, José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos Indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. ANPED, 2008.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusivo no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. (Orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2006.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira e FUMES Neiza de Lourdes Frederico. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar**, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download> (Acesso em agosto de 2019.)

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÜLLER, Marizete; VILLAGRAN, Valquirea. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. In: **Revista Eletrônica Educação Cidadã**. Ano 2008. V.1, n.1. Santa Maria: Secretaria do Município de Educação. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=revista&edicao>. (Acesso em agosto de 2019)

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto Editorial, 1995.

PANSINI, Flávia. **Sala de Recursos Multifuncionais no Brasil: Para Que e Para Quem?** Tesede Doutorado Universidade Federal do Amazonas, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede>. (Acesso em agosto de 2019).

PARANÁ. Instrução 013/08. Traça as diretrizes para o funcionamento das Salas de Recursos. Curitiba: CEE/SEED, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed: 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Espaço de formação continuada para professor coordenador**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Estadual São José**. Boa Vista, 2014.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, A. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 7, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, 7 maio 2009. p. 9.

_____. Governo do Estado de Roraima. Secretaria da Educação e Desporto. **Relatório do Atendimento Educacional Especial (AEE) nas escolas estaduais**, Boa Vista, 2011.

_____. **Divisão de Educação Especial**. Boa Vista, 2018a.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, RR**. Dissertação –Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3ª ed. Rio de Janeiro, WVA: 2005.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Educação especial em Roraima: impacto dos processos migratórios na constituição da área. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.51, p.123-143, jan./mar.2017. (Acesso agosto de 2019).

SIEMS Maria Edith Romano, ALVES, Wellington. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Boa Vista, Roraima. **Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 267-280, set.-dez., 2018**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v38n106/1678-7110-ccedes-38-106-267. (Acesso agosto de 2019)

_____. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2018.

SILVA, Tatiana Schmitz da. **O Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Colégio Anglo-Americano de Foz Do Iguaçu - PR: Um Olhar.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo. Republica Del Paraguay. PY, 2019.

SPINK, M. J. (org.) **O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

SPONCHIADO, Denise A. M. Educação para todos. Inclusão ou exclusão? In: ENRICONE, Jaqueline R.B.; GOLDBERG, Karla (Orgs.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa.** Erechim: EdiFapes, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação – concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOSTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA

Boa Vista, 19 de junho de 2019.

Prezada Senhora Diretora da Escola Estadual São José:

Sou aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado da Universidad San Lorenzo, República Del Paraguay – PY. Tenho interesse em pesquisar sobre **“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial, na Perspectiva de uma Escola Inclusiva”** e, para isto, gostaria de obter sua autorização para desenvolver meu estudo.

Essa pesquisa conta com a Orientação da Profa. Dra. Catarina Costa Fernandes, cujo endereço eletrônico é: catarina.fernandes@unila.edu.br.

Os instrumentos que utilizarei será a entrevista com a técnica de grupo focal, que será aplicada aos (às) professores (as) do ensino fundamental I, professores (as) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), e do (da) professor (a) auxiliar.

Essa pesquisa tem como objetivo: Conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Rosiane Maria Oliveira Gomes

ANEXO 2 : CARTA-CONVITE AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) PARA PARTICIPAR DO GRUPO FOCAL

Prezados (as) Professores (as) do Ensino Fundamental I e da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José

Sou acadêmica do curso de doutorado em Ciências da Educação da Universidad San Lorenzo - UNISAL, República Del Paraguay – PY. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo geral é: Conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre **A aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva**, sob a orientação da Profa. Dra. Catarina Costa Fernandes, cujo endereço eletrônico é: catarina.fernandes@unila.edu.br

Convido-os (as) para fazer parte da pesquisa. Utilizarei como instrumento de coleta de dados a entrevista com a técnica de grupo focal. O local e a data para os encontros e entrevista ficarão a critério dos Srs. (as). Está previsto três encontros: O *primeiro* é para se conhecer e também tomar ciência das perguntas. O *segundo* é para discutir e refletir sobre as perguntas e também para a escolha do (a) moderador (a) do grupo. O *terceiro encontro* é apresentar as respostas discutidas no grupo, que poderá ser realizado através da opinião de grupo ou individual, mas o importante é a discussão focal.

Informo também que enviarei as perguntas em tempo hábil, para o conhecimento antecipado.

Agradeço de antemão o aceite para participar desse momento importante da minha formação acadêmica.

Boa Vista, 10 de junho de 2019.

Rosiane Maria Oliveira Gomes

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
CPF nº _____, abaixo-assinado,
concordo em participar da pesquisa para a Tese de Doutorado em Ciências da Educação, intitulada: **“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial para a Construção e a Consolidação de uma Escola Inclusiva: Caminhos e Descobertas”**, com o objetivo de conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental I das salas regulares e da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual São José, da cidade de Boa Vista – RR, sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional Especial – AEE, na construção de uma escola inclusiva.

Informo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Rosiane Maria Oliveira Gomes sobre o trabalho e autorizo a utilização dos resultados coletados por meio de entrevista semiestruturada, com a técnica de grupo focal, desde que as informações sejam tratadas com ética e para os fins desta pesquisa.

Boa Vista, 22 de junho de 2019.

Assinatura do participante

ANEXO 4: DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Boa Vista, 26 de novembro de 2019.

Declaro para devidos fins e efeitos que a presente Tese de Doutorado sob o título: **“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial para a Construção e Consolidação de uma Escola Inclusiva: Caminhos e Descobertas”**, para a obtenção do título de doutora em Ciências da Educação é um trabalho original e que todas as minhas citações estão corretamente identificadas. Tenho consciência de que a utilização de elementos alheios não identificados constitui uma grave falta ética e disciplinar. Declaro ainda que respeitei todos os requisitos dos direitos autorais dos autores citados nesta tese de doutorado.

Rosiane Maria Oliveira Gomes

ANEXO 5: ROTEIRO CONVERSACIONAL DA ENTREVISTA PARA O GRUPO FOCAL PARTICIPANTE DA PESQUISA

- 1) Qual a importância da inclusão educacional de crianças PcDs no ensino regular?
- 2) Na sua percepção, qual a contribuição do AEE na construção de uma escola inclusiva?
- 3) Você, professor (a), conhece as ações que são preconizadas projeto pedagógico da Escola em relação ao AEE?
- 4) Qual é sua percepção enquanto professor (a) sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncional como um espaço de inclusão?
- 5) No seu entendimento, pode-se dizer que o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) contribui para o processo de inclusão dos alunos com PcDs?
- 6) Em sua opinião, qual é o aspecto que considera mais relevante em relação ao desenvolvimento do seu trabalho?
- 7) Como é o planejamento das atividades desenvolvidas entre os professores da SRMs e os da sala de ensino regular?
- 8) Sobre a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE na construção de uma escola inclusiva na Escola Estadual São José, qual é a sua percepção?