



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS - CCAAB**  
**LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE SOUZA**

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS  
REGULARES: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO  
FELIPE-BA**

Cruz das Almas - BA  
2015



**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE SOUZA**

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS  
REGULARES: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO  
FELIPE-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Licenciada em Biologia.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Susana Couto  
Pimentel.**

Cruz das Almas - BA  
2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE SOUZA**

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS  
REGULAR: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO FELIPE-  
BA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel - Orientadora  
Doutora em Educação - FACED/UFBA  
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Rosana Cardoso Barreto Almassy  
Mestre em Botânica – Universidade Federal de Viçosa  
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Janete dos Santos  
Mestre em Educação- Universidade Federal da Bahia  
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/PROGRAD)

Cruz das Almas - BA  
2015



## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar todas as barreiras impostas pela vida! Pelo dom da vida, pela família e amigos.*

*A minha mãe Luzia, pela mulher guerreira que és, pelo apoio, incentivo, pelo amor mútuo que sentimos e por ela jamais ter me desamparado em nenhum momento da minha existência. E ao meu pai, Silvestre pelo exemplo de homem honesto e digno que és. Amor eterno!*

*Sou grata a minha tia/mãe Carminha pelos ensinamentos desde a infância, pelo amor, dedicação, educação e princípios que me proporcionou. Agradeço também a minha tia Tuninha pela mulher amorosa, companheira e pelos conselhos sábios. Amo muito!*

*Agradeço as minhas irmãs Mônica, Silvana e Silvia por nunca deixarem de acreditar em mim, sou grata aos meus irmãos Getulio, Marcio, Silvano, Silvério e Silvio por fazerem parte da minha vida! Sou muito feliz e grata a Deus por ter vocês como irmãos. Sou grata também as minhas primas Maria e Antonia pelo apoio e carinho. Amo todos!*

*Agradeço a todos da família Fernandes que estiveram comigo durante todos esses anos, me apoiando mesmo que indiretamente! Em especial sou grata ao meu companheiro Alexsandro, pelo incentivo e por sempre acreditar na minha capacidade! Amo todos!*

*Sou grata a Deus por ter a amizade de Eline e Meline, pelo incentivo, carinho, confiança e por me encher de amor às muitas vezes que precisei. Assim como sou muito grata pela amizade da família Barbosa, em especial a minha grande amiga Raissa e suas irmãs Dani e Dai! Amo vocês!*

*Meus agradecimentos aos amigos de curso Valterci (Téo), Tiago, Murilo, Neuza, Arlene, Ana Catia, Magali, Sandra, meus companheiros de trabalhos e irmãos na amizade, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida, nada disso seria possível sem a amizade de vocês!*

*Sou grata a todos os mestres pelos ensinamentos, em especial ao professor Neiton Silva e a professora Rosana Almassy pelos ensinamentos e orientações que em algumas vezes esteve para além dos momentos acadêmicos.*

*Sou grata em especial, à minha orientadora a Prof<sup>a</sup> Susana Pimentel, primeiro por acreditar na minha capacidade desde o início do curso e pelas oportunidades que me proporcionou*

*vivenciar, sou grata pela amizade, carinho e respeito, pelas orientações e por todo o amor concedido durante todo o meu processo de formação. Amo você!*

*Agradeço a todos do grupo de pesquisa sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI) da UFRB, pelos conhecimentos compartilhados nos momentos de leituras e discussões sobre a temática educação e inclusão, certamente todos vocês contribuíram para a minha opção monográfica e formação.*

*Sou grata as participantes deste estudo, pois, sem estas esse trabalho não seria possível. Também não poderia deixar de agradecer aos espaços escolares por onde passei durante esses anos, seja na produção de trabalhos ou nos momentos de estágios, grata a todos os profissionais que contribuíram para a minha formação!*

*Sou grata a todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigada!*

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

### A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULAR: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO FELIPE-BA

#### RESUMO

Na atualidade vivenciamos um período no qual se preconiza a escolarização do aluno com deficiência preferencialmente nas classes comuns de ensino, sendo a temática da inclusão tema de discussões frequentes no meio educacional. Objetivando colaborar para que o processo de inclusão se efetivasse no Brasil, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As salas de recursos multifuncionais são definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. São, portanto, espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE), devendo ser providas de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. Nesta perspectiva, a pesquisa em questão buscou investigar a concepção de professores especialistas sobre a política governamental de implantação de salas de recursos multifuncionais para o processo da inclusão, bem como sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais para o processo de inclusão de estudantes com deficiência e necessidades especiais em turma regular, permitindo a partir destas concepções uma análise profunda sobre as contribuições destes espaços para o processo de inclusão educacional. A abordagem metodológica utilizada no presente trabalho pautou-se na pesquisa de caráter qualitativo, sendo caracterizada como um estudo de caso, tendo em vista que esta investigação buscou a compreensão profunda de um fenômeno em um contexto escolar específico, sendo este estudo realizado no Colégio Estadual Governador João Durval Carneiro localizado no município de São Felipe- BA. Sobre o levantamento de dados, foi realizado em três etapas: 1. Estudo documental das políticas públicas que norteiam o processo de inclusão. 2. Coleta de dados e realização de entrevistas com roteiro semiestruturado. 3. Observação *in loco* com registro fotográfico da sala investigada e dos recursos existentes. Para o tratamento dos dados foi utilizado à análise do conteúdo das falas dos participantes. A análise dos dados obtidos nesta investigação revelou que as profissionais que atuam na sala de recursos investigada têm se esforçado para oferecer o atendimento educacional especializado de maneira satisfatória, e em consonância com o que define as políticas públicas para tal atendimento, na tentativa de que se garanta a efetivação da inclusão educacional e social dos estudantes que a frequentam. Entretanto, foram mencionadas inúmeras dificuldades vivenciadas no cotidiano do serviço ofertado, tendo em vista que para que ocorra a efetivação das normatizações, todas as esferas federativas competentes necessitam cumprir com as suas atribuições. Os resultados deste estudo permitiram concluir que a sala de recurso multifuncional investigada possui grande importância ao processo de escolarização dos educandos com deficiências, pois através do atendimento ofertado neste espaço, são oferecidas aos estudantes que a frequentam, possibilidades de alcançar maior independência e autonomia no contexto educacional e social, desde que esse serviço seja

ofertado de forma adequada. Sendo assim, o AEE ofertado na SRM foi considerado como relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, público-alvo da educação especial, embora ainda necessite de adequações, como a aquisição de mais recursos para o atendimento a estudantes com níveis de aprendizado mais avançado.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional - Atendimento Especializado - Sala de Recursos Multifuncional.

# **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

## **A ROOM OF MULTIFUNCTIONAL FEATURES IN THE PROCESS OF INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR CLASSES: A CASE STUDY IN THE COUNTY SÃO FELIPE-BA**

### **ABSTRACT**

At present we experience a period which calls for the education of disabled student preferably in public education classes, with the theme of inclusion subject of frequent discussions in the educational environment. In order to contribute to the process of inclusion is efetivasse in Brazil, the Ministry of Education, through Ordinance no. 13 of April 24, 2007, instituted the Multifunction Resource Rooms Deployment Program (SRM). The multi-functional features are defined as environments with equipment, furniture and teaching and learning materials for the provision of specialized educational services. They are therefore spaces located in basic education schools, which account for the specialized educational services (ESA) should be provided with furniture, teaching and learning materials, accessibility features and specific equipment to meet the target group of special education students in turn contrary to schooling. In this perspective, the research in question sought to investigate the design of specialist teachers on government policy deployment of multifunctional resource rooms for the inclusion process, as well as on the activities undertaken in the multifunction capabilities room for student inclusion process with disabilities and special needs in regular class, allowing these conceptions from a deep analysis of the contributions of these spaces for the educational inclusion process. The methodological approach used in this work has guided the qualitative research, being characterized as a case study, given that this research sought deep understanding of a phenomenon within a specific school context, and this study in State College Governor John Durval Carneiro located in São Felipe- BA. About the data collection was carried out in three steps: 1. documentary study of public policies that guide the process of inclusion. 2. Data collection and interviews with semi-structured. 3. Note on site with photographic record of the investigated area and existing resources. For the treatment of the data was used to analyze the content of the speeches of the participants. Analysis of the data obtained in this investigation revealed that professionals working in the resource room investigated have endeavored to provide the specialized educational services in a satisfactory

manner and in line with what defines public policy for such services in an attempt to that ensure the effectiveness of educational and social inclusion of students who attend. However, were mentioned numerous difficulties experienced in the service offered daily, considering that to occur the realization of norms, all relevant federal levels need to comply with their duties. The results of this study showed that the resource room multifunctional investigated has great importance to the educational process of students with disabilities, as services offered through this space, are offered to students who attend, possibilities to achieve greater independence and autonomy in the context educational and social, as long as this service is offered appropriately. Thus, the AEE offered in SRM was regarded as relevant to the process of school inclusion of students, target audience of special education, but still needs adjustments, such as the acquisition of more resources to meet the students with learning levels more advanced.

**Keywords:** Educational inclusion - Service Especializado - Multifunctional Resource Room.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CNE</b>	Conselho Nacional da Educação
<b>DA</b>	Deficiência Auditiva
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DIREC</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>EAD</b>	Educação à distância
<b>FACNORTE</b>	Faculdade do Norte do Paraná
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GEEDI</b>	Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MPAS</b>	Ministério da previdência social
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAAH/S</b>	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE-EI</b>	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SR</b>	Sala de Recursos
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncional
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDA</b>	Transtorno de Déficit de Atenção
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana

<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. O DIREITO A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>20</b>
2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	20
2.2 POLÍTICAS ESPECÍFICAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	28
2.3 SALA RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE LUGAR É ESSE? .....	32
2.3.1 Estudantes Público Alvo do AEE.....	33
2.3.2 O Projeto Político Pedagógico e o AEE.....	34
2.3.3 Formação e atribuições do professor especialista.....	35
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>38</b>
3.1 O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	42
<b>4. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O CONTRASTE DA POLÍTICA INCLUSIVA COM A REALIDADE .....</b>	<b>44</b>
4.1 O FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	44
4.1.1 Público alvo e formas de encaminhamento.....	44
4.1.2 Planejamento das atividades e caracterização do funcionamento .....	49
4.1.3 Equipamentos e materiais disponibilizados .....	54
4.1.4 Relação com as atividades e os docentes da sala regular .....	57
4.1.5 Dificuldades vivenciadas e sugestões .....	62
4.2 A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	70
4.3 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SRMs PARA INCLUSÃO .....	72
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (RODRIGUES, 2003, p. 95).*

A luta por uma sociedade inclusiva é fundamental para o desenvolvimento de um Estado democrático de direito, que se fundamenta no respeito à diversidade. Entende-se por inclusão, em sentido amplo, a garantia a todos os cidadãos do direito de acesso a todos os bens e espaços da sociedade. Para que ocorra a inclusão das diferenças, a sociedade necessita estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana e respeito às características individuais do ser humano.

Dentre os espaços sociais que se pretende assegurar a inclusão está, prioritariamente, a escola. No Brasil, historicamente, a escola se configurou como privilégio de uma pequena parcela da sociedade composta pela classe elitizada. A exclusão escolar foi legitimada, a partir de então, pelas políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social no contexto escolar. Desde então, de forma distinta, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação dos diferentes ou da tentativa de integração que pressupõem a modificação dos mesmos de modo a se adaptar ao que a escola propõe, naturalizando também, dessa forma, o fracasso escolar (BRASIL, 2008).

Neste sentido, por um longo período o atendimento educacional as pessoas com deficiência foi enquadrado pelo atendimento em instituições assistenciais como casas-abrigos, levando crianças e adolescentes a sofrerem medidas de segregação, sendo afastadas da família e da sociedade, este procedimento potencializou atitudes preconceituosas. Tendo em vista o objetivo de eliminação do preconceito e de atitudes excludentes iniciou-se o movimento de integração do aluno com deficiência nas classes comuns de ensino, o qual objetivava inserir os estudantes com deficiências em turmas regulares, para isso usou-se o sistema de classes especiais, integração parcial, onde havia uma preparação do indivíduo para a integração total na classe comum. (BRASIL, 2001).

O movimento de integração foi uma das primeiras medidas que se opõe ao movimento da segregação, sendo as classes especiais consideradas como uma forma alternativa para a inserção dos estudantes com deficiências nas classes comuns. Este movimento de integração

preconizava a permanência do aluno na classe especial por um período transitório, até que alcançasse um determinado grau de desenvolvimento, podendo assim adaptar-se as condições da classe comum. Em alguns casos, recomendava-se que o estudante frequentasse a classe especial por um tempo parcial e, em outro período, a classe comum.

Somente no início dos anos 1990 do século XX é que o movimento em prol da inclusão escolar dos estudantes com deficiência ganha maiores proporções não apenas no cenário brasileiro, mas também no cenário internacional.

Sobre as distinções entre os processos de integração e inclusão Sánchez (2005), menciona que na integração o estudante com necessidades educacionais especiais para estar em classes comuns, precisava apresentar dificuldades de aprendizagem médias ou comuns. Já na inclusão, todos os alunos possuem os mesmos direitos na classe regular, sejam quais forem suas características pessoais, devendo todos aprender juntos.

Para Aranha (2005), para que se alcance a almejada inclusão social é necessária uma ação bidirecional, envolvendo a pessoa com deficiência e a sociedade. A autora ainda menciona que o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber, o direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Entretanto, os mesmos diferem no aspecto de que a ideia da integração pressupõe a promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo, enquanto que a ideia da inclusão prevê intervenções decisivas e afirmativas no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de ajuste da realidade social.

De acordo com Mantoan (2003), embora as expressões integração e inclusão aparentemente possuam significados semelhantes, estas são empregadas para expressar situações de inserção distintas e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que leva em consideração as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Já na integração a proposta da escola não se modifica e é o estudante que deve se adequar a ela.

Diante dessa compreensão, o processo de integração passou a ser questionado, pois apenas os estudantes que obtivessem êxito em acompanhar o currículo desenvolvido nas classes especiais seriam incluídos na classe comum. Essa medida contribuiu para a ampliação do número de alunos considerados com deficiência, alocados em classes especiais. Além disso, nesse sistema de inserção do estudante na classe comum, via classes especiais, o educando ficava sujeito a adequar-se a imposição escolar, que matinha suas práticas

pedagógicas e currículos inalterados. Este procedimento adotado neste período acabava intensificando as medidas de segregação e favorecendo atitudes preconceituosas.

Diante do exposto percebemos que o direito de acesso das pessoas com deficiência a escolarização tem sido conquistado através de um longo processo histórico que envolve a luta contra a segregação e a exclusão destinada por muito tempo a uma minoria da sociedade. Essa exclusão acontecia, pois as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de participar ativamente na sociedade como cidadãos de direitos, sendo tratadas como doentes e isolados do convívio social. Assim, por muito tempo estas estiveram em situação de maior desvantagem social (RODRIGUES, 2006).

Na atualidade vivenciamos um período no qual se preconiza a escolarização do aluno com deficiência preferencialmente nas classes comuns de ensino, sendo a temática da inclusão tema de discussões frequentes no meio educacional. Tais discussões foram desencadeadas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 que assegura o direito à educação para todos. Entretanto, a construção de um sistema educacional inclusivo requer mudanças no cenário escolar de caráter arquitetônico, pedagógico, curricular e atitudinais. Assim, a comunidade escolar deve estar preparada para garantir o atendimento à diversidade (BRASIL, 2012).

Na medida em que ocorreram modificações na concepção de integração educacional, já não sendo mais aceitos espaços educacionais que substituíssem o acesso a escolas comuns, houve uma evolução no cenário educacional quanto à matrícula de pessoas com deficiência (BRASIL, 2006). A educação especial ganha, assim, espaço no âmbito da política educacional brasileira, passando a ser definida como modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis.

Quanto à definição para o termo inclusão e sistema educacional inclusivo, este vem, passando por variadas modificações, sendo conceituado por diferentes autores. De acordo com Rodrigues (2006, p.2)

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação.

Corroborando com esse pensamento, Sánchez (2005) afirma que a filosofia da inclusão se fundamenta no estabelecimento de uma escola que atenda a diversidade de seu alunado com êxito, sem que haja qualquer forma de distinção, colaborando assim com a

extinção das desigualdades e injustiças sociais. A autora ainda defende que uma educação eficaz para todos deve satisfazer as necessidades dos alunos de forma individual e coletiva, sejam quais forem suas características individuais, físicas ou emocionais, psicológicas ou sociais.

Dentre as políticas educacionais brasileiras que objetivam efetivar a inclusão estão àquelas ligadas a realização do atendimento educacional especializado (AEE) que funcionam como apoio complementar ou suplementar ao processo de escolarização. Assim, objetivando colaborar para que o processo de inclusão se efetivasse no Brasil, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com o objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado, garantindo educação de qualidade e condições de acessibilidade nas redes públicas de ensino, contribuindo assim para a participação efetiva dos estudantes com deficiência no processo educacional (BRASIL, 2007).

Diante do exposto e tendo em vista o conhecimento do direito universal à educação e, principalmente, por acreditar nas potencialidades de todos os seres humanos, esta pesquisa monográfica justifica-se, inicialmente, a partir do meu envolvimento no ano de 2011, no grupo de estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI). Neste período, tive a oportunidade de participar como voluntária e, posteriormente, como bolsista em projetos de pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). As leituras e discussões sobre a educação inclusiva desenvolvidas no GEEDI intensificaram o meu desejo em continuar a investigar a temática.

As citadas pesquisas, desenvolvidas no Ensino Superior, apontaram que na atualidade existe um número crescente de estudantes com deficiência acessando este nível de ensino. Assim considerei importante investigar como está sendo ofertado o atendimento educacional especializado, como política inclusiva, aos estudantes com deficiência na educação básica, tendo em vista que se este atendimento for garantido de forma satisfatória ao público alvo da inclusão educacional, a tendência será que os índices de educandos com deficiências aumentem cada vez mais na educação superior, viabilizando assim a ascensão educacional e social destes indivíduos.

Por outro lado, no tocante ao espaço físico educacional, a escola é o lugar onde os sujeitos convivem e constroem suas realidades. Partindo desse pressuposto, se faz necessário conhecer o ambiente onde estas vivências se concretizam, especificamente os espaços

educacionais especializados que constituem esse ambiente e como os mesmos têm contribuído para a participação efetiva dos estudantes com deficiência no sistema educacional regular.

Sendo assim, esta pesquisa buscou investigar a concepção de professores especialistas<sup>1</sup> sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais para o processo de inclusão de estudantes com deficiência e necessidades especiais em turma regular, permitindo a partir destas concepções uma análise profunda sobre as contribuições destes espaços para o processo de inclusão educacional. Fez-se, então, necessário refletir se a sala de recursos multifuncionais tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento escolar do educando e se esta atua como elemento promotor da inclusão educacional.

A fim de dar respostas a estas questões norteadoras a presente pesquisa objetivou investigar a concepção de professores especialistas sobre a política governamental de implantação de salas de recursos multifuncionais para o processo da inclusão. Para o alcance desse objetivo geral, foram traçados três objetivos específicos, sendo eles: 1. Analisar o funcionamento de uma sala de recursos multifuncionais, contrastando com a proposta da política governamental; 2. Identificar a concepção dos professores especialistas acerca da importância da sala de recursos multifuncional no processo de inclusão do aluno com deficiência em turmas regular; 3. Refletir se as atividades desenvolvidas na sala de recurso multifuncional têm funcionado como elemento de promoção da inclusão de alunos com deficiência e necessidades especiais em turma comum.

A abordagem metodológica utilizada no presente trabalho pautou-se no estudo de caso, tendo em vista que esta investigação buscou uma compreensão profunda de um fenômeno em um contexto escolar específico. O estudo foi realizado, então, no Colégio Estadual Governador João Durval Carneiro no município de São Felipe- BA. A instituição investigada foi escolhida por ser a única no município citado que possui em suas instalações uma sala de recursos multifuncionais.

Esta investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase inicial na pesquisa exploratória, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Figueiredo (2011) afirma que o método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes, pois “o pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas”. (FIGUEIREDO,2011, p, 97).

---

<sup>1</sup> Denomina-se professor especialista aquele que possui formação inicial que o habilita para exercício da docência e formação continuada na área da educação especial.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa monográfica em questão esta estruturada a partir da introdução nos

seguintes capítulos. O segundo capítulo intitulado “O direito a educação e as políticas publicas” aborda sobre os principais marcos legais relacionados à educação especial e ao atendimento educacional especializado em âmbito nacional, trazendo também definições e caracterizações das salas de recursos multifuncionais, bem como a formação e atribuições do profissional especializado que atua nesses espaços.

No terceiro capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos que norteiam a pesquisa, a descrição do *locus* da pesquisa e a caracterização dos participantes envolvidos neste estudo.

O quarto capítulo é reservado para análises e reflexões dos dados obtidos no desenvolvimento desse estudo, buscando responder as questões que nortearam esta pesquisa.

Por fim, as considerações finais trazem reflexões sobre os resultados apontados pela pesquisa, bem como considerações sobre a temática baseadas nas discussões estabelecidas ao longo do estudo.

## **2. O DIREITO A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste capítulo será apresentada a trajetória da educação especial brasileira no período compreendido entre a década de 1960 do século XX aos dias atuais, dando destaque às legislações em âmbito nacional, enfatizando a necessidade de garantir o direito à escolarização dos estudantes com deficiência em turmas regulares.

O presente texto embasa-se em levantamentos de fontes documentais referentes a dispositivos normativos e de documentos oficiais como leis, decretos, e resoluções destinados à educação especial. Realizou-se também buscas em sites de diferentes instâncias governamentais, bem como em livros e artigos que abordam a temática.

### **2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

De acordo com Cury (2000), “conhecer as leis é como acender uma luz em uma sala escura cheia de objetos. As leis acendem uma luz, mas essa não clareia toda a sala, porém, ajuda a iluminar o caminho, reconhecer espaços e até modificá-los” (CURY, 2000, p.12). Sendo assim, faz-se necessário o conhecimento das leis, tendo em vista que elas representam uma maneira pela qual o cidadão pode embasar-se no momento de cobrar seus direitos.

Juntamente à importância de uma lei e aos princípios e fundamentos que cabem à mesma reger, emerge o caráter antagônico que a acompanha, por ser resultado das lutas e resistências que se instalam como parte do processo de sua elaboração. Essas lutas provem do desejo que emana do povo pela aspiração de que a sociedade seja conduzida de forma mais democrática, em que se objetiva a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições (CURY, 2000).

Partindo desse pressuposto, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação nacional foi marcado por constantes lutas, visando à igualdade de direitos, oportunidades e condições no contexto educacional. Deste modo, desde a década de 1960 passou a existir em nosso país recomendações acerca da escolarização de estudantes com deficiência.

A partir do ano de 1961, o atendimento educacional a estes estudantes passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, que apontou pela primeira vez nos

Art.88 e 89 o direito à educação dos estudantes com deficiências, chamados neste período de “excepcionais”. Segundo esta Lei, a escolarização destes estudantes deveria ocorrer “enquadrada no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961).

Para Kassir (2007), a LDBEN/61 regulamentou, implementou e propiciou a ampliação de uma prática que já existia de forma isolada em algumas escolas. Podemos constatar que a partir da LDBEN nº. 4024/61 há uma preocupação para com a escolarização dos alunos com deficiência, embora esta legislação não faça referência às especificidades da educação ofertada a esse público. Constata-se, então, apenas o intuito de inserir estes educandos em um espaço físico educacional.

No ano de 1978, foi publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria Interministerial nº 186/78, a qual objetivava “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). De acordo com essa portaria,

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feita com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

O ano de 1981 foi marcado por significativas mudanças no que se refere à visibilidade das pessoas com deficiência no cenário mundial, sendo estabelecido o dia três de dezembro como Dia Internacional Das Pessoas Com Deficiência, esta data marcou um período em que as autoridades mundiais se atentaram ao direito das pessoas com deficiência a desfrutarem, de forma plena e igualitária, dos direitos humanos e de participarem, com autonomia, do convívio em sociedade. Assim, reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, à integração e à “normalização” dos jovens e das crianças deficientes, isto é, a sua plena participação em uma sociedade para todos sem nenhuma forma de distinção. A partir deste marco a educação especial deixou de ser centrada no aluno, passando a ser centrada na necessidade de mudanças na escola.

Esta data marcou um período em que o cenário educacional começou a passar por mudanças de concepções acerca da escolarização dos estudantes com deficiência, no sentido que a escolarização deixa de ser centrada no indivíduo, passando a centrar-se na problemática mais ampla do ensino e da aprendizagem. Este advento marcou uma mudança estrutural e

profunda nos fundamentos nos quais a escola se baseava, pois, a partir de então, a escola passou a fundamentar suas ações na individualidade e especificidade de cada aluno e nas necessidades educativas especiais de cada um.

Ainda sobre o advento do Ano Internacional Das Pessoas Com Deficiência, Silva (2009) menciona que este período privilegiou o papel do professor do ensino regular, pois o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso disponível na escola para favorecer o processo de inclusão desses alunos, o que colaborou para que o encaminhamento do estudante com deficiência para uma instituição de educação especial fosse realizado em última análise, apenas depois de exaurida a capacidade de retorno das propostas educacionais no ensino regular.

Ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a Organização das Nações Unidas e a Carta para os Anos 80, proclamada pela *Rehabilitation International* e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, colaboraram para as mudanças das concepções e das práticas referentes à inclusão social. A carta de princípios para os anos 80 trata sobre as prioridades internacionais relativas à deficiência, sendo definida na mesma como meta a participação total e a igualdade para as pessoas com deficiência de todo o mundo. Neste sentido passa a ser mundialmente estabelecido o direito das pessoas com deficiência de participarem de forma efetiva e plena do convívio na sociedade.

No Brasil, os educandos com deficiência passam a ter o direito de igualdade de condições de acesso e permanência na escola comum assegurado pela Constituição Federal de (1988), a qual menciona que a escolarização deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Com relação às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, fica estabelecido, através do Art.208. Inciso III, que é dever do estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O início da década de 1990 foi marcada pela conquista da garantia dos direitos sociais fundamentais através da Constituição Federal de 1988. Dentre esses direitos ficou preconizado à universalização do acesso a todos os espaços da sociedade. De acordo com Mendes (2010), a partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma série de modificações no sistema educacional que trouxe uma sucessão de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso de todos à escola, e pela qualidade do ensino.

Em 1994 aconteceu na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, resultando desse encontro a Declaração de Salamanca<sup>2</sup>. Este foi o primeiro documento internacional que tratou, especificamente, da educação inclusiva, trazendo conceitos importantes quanto a definições, filosofia, princípios, metodologias, políticas e procedimentos relacionados ao tema. (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que todos os educandos possuem necessidades de aprendizagens, interesses e destrezas singulares. Sendo assim, o sistema educacional regular deve estar preparado para atender aos estudantes com suas características específicas, promovendo no âmbito educacional atitudes inclusivas. De acordo com a declaração,

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994).

Através da Declaração de Salamanca o movimento em prol da inclusão educacional e social foi potencializado, levando-se em consideração que este documento contribuiu significativamente na perspectiva em que a educação ofertada a todos os alunos deveria levar em consideração suas capacidades e potencialidades individuais. Outro fator extremamente importante para a inclusão educacional preconizada pela declaração em questão é a mudança nos currículos, às novas estratégias pedagógicas e recursos adequados, cabendo à escola ser facilitadora destas medidas e trabalhar na perspectiva colaborativa, estimulando a cooperação entre os membros da comunidade escolar.

Diante do exposto, nota-se que a Declaração de Salamanca passou a influenciar as diretrizes e leis no campo da Educação Especial no Brasil e em diferentes países do mundo. A partir dela, o termo “inclusão escolar” passou a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais no país, propondo, assim, a inserção de sujeitos com deficiências; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades ou superdotação; distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento no ensino regular.

Em conformidade com a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (CNE/CEB, 1998) propõem que a escola regular deve

---

<sup>2</sup> Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

adotar uma nova postura voltada para ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas, valorizando, assim, a diversidade e oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1998).

Sobre este aspecto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), propõe uma nova conduta da escola regular que deve apresentar no projeto político-pedagógico (PPP), na metodologia, no currículo, na forma de avaliação e nas estratégias de ensino, medidas que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Tendo em vista que a escola inclusiva valoriza a diversidade humana, os requisitos citados acima são fundamentais e indispensáveis para o atendimento à heterogeneidade do público escolar.

Entretanto, para ocorrer à efetivação da educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a escola necessita habilitar os professores, inovar nas práticas pedagógicas e metodológicas, bem como organizar-se estruturalmente e funcionalmente, para atender as demandas coletivas e individuais dos seus estudantes. De acordo com MEC-SEESP, (1998) “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

No ano de 1996 continuaram os avanços em direção a uma política educacional inclusiva na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394). Esta nova LDBEN difere da primeira (1961) no que se refere à Educação Especial, pois, esta versão passou a conter um capítulo dedicado a essa modalidade educacional, no qual preconiza que o atendimento educacional especializado será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns do ensino regular. Sobre a Educação Especial a nova LDBEN estabelece em seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

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

A LDBEN de 1996 prevê ainda, quando necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, além de especificar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º, § 2º).

Em conformidade com a Declaração de Salamanca e com a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (CNE/CEB, 1998) propõem que a escola regular deve adotar uma nova postura voltada para ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas, valorizando, assim, a diversidade e oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), propõe uma nova conduta da escola regular que deve apresentar no projeto político-pedagógico (PPP), na metodologia, no currículo, na forma de avaliação e nas estratégias de ensino, medidas que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Tendo em vista que a escola inclusiva valoriza a diversidade humana, os requisitos citados acima são fundamentais e indispensáveis para o atendimento à heterogeneidade do público escolar.

Entretanto, para ocorrer à efetivação da educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a escola necessita formar os professores, inovar nas práticas pedagógicas e metodológicas, bem como organizar-se estruturalmente e funcionalmente, para atender as demandas coletivas e individuais dos seus estudantes. De acordo com MEC-SEESP, (1998) “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

Após três anos da promulgação da LDBEN, em 1999, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, além de defini-la como modalidade de educação

escolar transversal a todos os níveis de ensino, estabelecendo assim a “matrícula compulsória” de alunos com deficiências na rede regular de ensino (BRASIL, 1999, Art.24, II, VI, § 1º).

De acordo com esse decreto, a educação especial constitui-se em:

Processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”, devendo iniciar-se na educação infantil [...] com equipe multiprofissional adequadamente especializada, além de adotar orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999, Art.24, VI, § 2º, § 3º, § 4º).

Ao examinar a evolução das leis brasileiras referentes à inclusão educacional, percebemos que existe uma necessidade crescente ao decorrer das décadas em prol da promoção e garantia do direito à escolarização dos estudantes com deficiência, isso fica notório devido as constantes criações de diversas leis federais que passaram a estabelecer o direito social das pessoas com necessidades educacionais especiais a serem incluídas no sistema regular de ensino. Para Mantoan (2006), os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, entretanto na prática ainda há uma predominância do modelo da integração educacional.

Na década de 2000, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 10.172/01, na qual se estabeleceu o período de uma década para o cumprimento de algumas metas referentes à área educacional. O PNE trouxe uma descrição minuciosa da realidade da Educação Especial no Brasil que, dentre outras questões, legitimou através de dados oficiais que o atendimento dado às pessoas com necessidades educacionais especiais estava sendo de responsabilidade quase que prioritária da iniciativa privada e de entidades filantrópicas como APAEs<sup>3</sup> e Associações Pestalozzi<sup>4</sup>. Sendo assim, este documento evidência a participação pouco expressiva do setor público neste atendimento, revelando ainda que as matrículas desses alunos não chegavam a 300.000 na maior parte do território nacional (FONTES, 2003).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, nº 02/2001) definem que o atendimento aos alunos com deficiências “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p.3). Seguindo os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, a Resolução CNE/CEB, nº 02/2001, em seu artigo 2º, determina que

---

<sup>3</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que tem como missão “Promover a inclusão social e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual”.

<sup>4</sup> Associação Pestalozzi é uma instituição beneficente com mais de 70 anos de atuação no Brasil, tendo como missão acolher, educar, prestar assistência e integrar pessoas com deficiência à sociedade.

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

De acordo com o disposto na referida resolução, em seu Art. 5º, fica estabelecido que o conceito “educandos com necessidades educacionais especiais” engloba estudantes que durante o processo educacional apresentarem;

I -dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Ainda no ano de 2001 foi promulgado o Decreto 3.956 que assume no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (conhecida como Declaração de Guatemala, estabelecida na Convenção de Guatemala em 1999). Este documento reafirma que as pessoas com deficiência possuem “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (BRASIL, 2001).

Em 2002 foi reconhecida a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, que abordam questões específicas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Sistema Braille, respectivamente.

No ano de 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as normas e critérios de promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiências. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 estabeleceu normas para o ensino de Libras aos alunos surdos, também, foram organizados e implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (BRASIL, 2007).

Em 2007 temos, respectivamente, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, o qual determina o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência à educação e um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

que estabeleceu metas para o ensino regular e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiências por meio da inclusão educacional.

No ano de 2008, a Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual objetivou assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A referida política trazia como meta orientar os sistemas de ensino para garantir;

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

Esta política ainda preconiza a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Porém, é importante considerar que essas conquistas no âmbito político e da legislação são imprescindíveis, porém não suficientes para demolir os obstáculos simbólicos e materiais impostos a tais pessoas durante séculos. Há que se promover políticas públicas que efetivem a inclusão social já assegurada no âmbito da legislação (PIMENTEL, 2012).

Todas as legislações citadas compõem as políticas públicas referentes à inclusão no cenário nacional da qual faz parte o atendimento educacional especializado que se constitui como direito da pessoa com deficiência.

## **2.2 POLÍTICAS ESPECÍFICAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Desde a década de 1960 com as implementações de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva e as constantes modificações nas mesmas, demonstrava-se a necessidade do atendimento educacional específico ao público alvo da inclusão. Sendo assim, esse atendimento se organizou inicialmente desvinculado do ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a propor a criação de

instituições especializadas e escolas especiais para prestar atendimento a quem delas necessitassem.

Tendo em vista o alcance das garantias legais sobre a inclusão educacional, visando que a mesma ocorra de fato, foram necessárias mudanças no formato da oferta desse atendimento especializado, garantindo a efetivação do direito à escolarização a todos. Neste sentido se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, prevendo a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às individualidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. No ano de 2005, então, a Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEESP/MEC) lançou o programa nacional de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Tal política prevê que todos os estudantes público alvo da educação especial sejam matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado no turno oposto ao do ensino regular.

A portaria normativa nº 13, de abril de 2007 que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", em seu Art. 1º, estabelece que a criação de tal programa tem por finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

As salas de recursos multifuncionais cumprem, assim, o propósito da organização de espaços na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2007, regulamentada no Decreto nº 6.571/2008, sendo o mesmo revogado pelo Decreto nº 7611/2011, foi o marco para o oferecimento do atendimento educacional especializado, principalmente, no que concerne à implementação das salas de recursos multifuncionais. Através dessa política, a educação especial é definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Assim, por mais que já

existissem documentos legais para tal oferecimento, ele veio a se tornar realidade nacional a partir desta política.

Assim, com base nesses normativos legais, considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, tendo como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular desses alunos (BRASIL, 2008). O AEE tem ainda, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva através do documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação plena dos alunos com deficiências, levando-se em consideração suas necessidades específicas.

Neste documento fica ainda estabelecido que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos em classe comum, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. A política em questão ainda afirma que ao longo de todo o processo de escolarização do estudante com deficiência o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial, considera a Sala de Recursos Multifuncionais como prioritária no atendimento dentro da escola, deixando explícito também que o atendimento educacional especial pode ocorrer também em centros educacionais especializados.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Por sua vez, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, reafirmam o direito de acesso aos sistemas educacionais aos estudantes com deficiência, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Observa-se que em seu ordenamento jurídico o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Isso é ratificado através da promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, comprometendo-se mediante este decreto adotar medidas que garantam as condições para efetiva participação dos estudantes com deficiência, de forma a não serem excluídos do sistema educacional geral em razão de suas especificidades.

O Decreto nº 7611/2011, que altera as disposições do Art. 8º do Decreto nº 6.253 de 2007, passou a vigorar com algumas alterações e, de acordo com este aporte legal para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, passou a ser admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sendo que esta dupla matrícula implica no cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

Ainda sobre a distribuição dos recursos do FUNDEB, passou a ser admitido o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.

De acordo com este mesmo Decreto são objetivos do atendimento educacional especializado:

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

De acordo com o já citado Decreto nº 7611/2011, o atendimento educacional especializado configura-se como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011).

Observa-se, então, que tal atendimento é considerado como uma condição para implementação da educação inclusiva que garanta às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino para a efetivação do direito inalienável à educação.

A concepção da educação inclusiva compreende, portanto, o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes, através das chamadas salas de recursos multifuncionais.

### **2.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE LUGAR É ESSE?**

Segundo o Decreto nº 7611/2011 as salas de recursos multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. São, portanto, espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE), devendo ser providas de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

De acordo com Brasil (2010) as salas de recursos multifuncionais ainda são definidas mediante duas categorias, sendo elas, salas de recursos multifuncionais tipo I e salas de recursos multifuncionais tipo II. A sala tipo I, dispõe dos seguintes equipamentos: dois microcomputadores, um laptop, um scanner, uma impressora laser, um teclado com colmeia<sup>5</sup>, um acionador de pressão<sup>6</sup>, um mouse com entrada para acionador e lupa eletrônica. Quanto aos mobiliários, à sala tipo I deve ser composta de uma mesa redonda, quatro cadeiras, uma mesa para impressora, um armário, um quadro branco, duas mesas para computador e duas cadeiras.

Quanto aos materiais didáticos pedagógicos dessa sala são eles: um material dourado, um esquema corporal, uma bandinha rítmica, uma memória de numerais I, tapete alfabético

---

<sup>5</sup> Teclado com colmeia: Facilita a digitação por pessoas com dificuldades motoras no uso do teclado convencional.

<sup>6</sup> Acionador de pressão: Auxiliam a pessoas com dificuldade motora a acessar o computador ou a ligar e desligar objetos através de adaptações.

encaixado, software de comunicação alternativa, um sacolão criativo monta tudo, um quebra-cabeças sequencia lógica, um dominó de associação de ideias, um dominó de frases, um dominó de animais em Libras, um dominó tátil, um alfabeto Braille, um kit de lupas manuais, um plano inclinado- suporte para leitura e uma memória tátil<sup>7</sup>.

As salas de recursos multifuncionais tipo II são constituídas pelos mesmos recursos da sala tipo I, entretanto a esta são acrescidos outros recursos, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual, tais como uma impressora Braille de pequeno porte, uma máquina de datilografia Braille, uma reglete<sup>8</sup> de mesa, uma punção, um soroban<sup>9</sup>, um guia de assinatura<sup>10</sup>, um kit de desenho geométrico acessível, uma calculadora sonora.

Nos subitens a seguir faz-se uma discussão que pretende caracterizar melhor esses espaços de atendimento educacional especializado e seu funcionamento no ambiente escolar.

### 2.3.1 Estudantes Público Alvo do AEE

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidade/superdotação.

Estudantes com deficiência são considerados como aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância.

O atendimento educacional especializado também fica responsável em dar apoio especializado a estudantes com altas habilidades ou superdotação, sendo os mesmos definidos por apresentarem potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

<sup>7</sup> Memória tátil: Jogo em alto relevo, que estimula a percepção tátil, raciocínio, atenção-concentração, possibilitando também o envolvimento de pessoas com deficiência visual.

<sup>8</sup> Reglete: Instrumento usado para escrita manual do Braille.

<sup>9</sup> Soroban: Instrumento de cálculo, eficaz no desenvolvimento de operações matemáticas para pessoas com Deficiência visual.

<sup>10</sup> Guia de assinatura: Espaço vazado que auxilia as pessoas com deficiência visual a assinar documentos.

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

### **2.3.2 O Projeto Político Pedagógico e o AEE**

O Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como um compromisso assumido entre a escola e a sociedade. Nele serão estabelecidos os princípios, fundamentos, objetivos e metas educacionais que será ofertada aos seus educandos, neste sentido as legislações educacionais são claras no tocante à exigência da instituição de ensino construir o seu PPP, não podendo negar-se ao compromisso de ofertar as ações educativas devidamente planejadas.

Nesse sentido, o fundamento legal para a criação do PPP está expresso na LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu Art. 12º inciso 1º define como atribuição da escola, a missão de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ficando explícito que as instituições de ensino devem estabelecer metas a serem executadas ao decorrer do ano letivo, não ficando apenas restritas a intenções expostas em escritos.

Nesta perspectiva o decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelece em seu Art.1º§ 2º que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Para Ropoli (2010), “todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter político, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais”. De acordo com a autora, é atribuído ao PPP status pedagógico “ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas”.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

Através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, fica estabelecida à institucionalização da oferta do AEE através do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo explicitado como dever da escola de ensino regular, garantir na sua organização:

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

O PPP ainda deve prever ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno.

No PPP deve ser estipulado o horário para os alunos frequentarem o atendimento educacional especializado, sendo que o atendimento pode ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas. Entretanto o atendimento deve ser no turno oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE. Deve ser estabelecido também um horário no qual o profissional especializado possa receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

De acordo com Ropoli (2010, p. 21), “cabará à gestão escolar zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola”. Ainda segundo a autora o PPP irá fundamentar a organização da estrutura escolar, devendo ser de acordo com os princípios e propósitos de uma educação que acolhe a diversidade humana, sendo assim, não poderá possuir características excludentes.

### **2.3.3 Formação e atribuições do professor especialista**

De acordo com 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 continuada na educação especial. Cabe ao professor do AEE

acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, fornecendo subsídios para que os mesmos possam atuar de forma autônoma em todos os espaços da sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva traz que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor denominado especialista não é mais um perito em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições:

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

Para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência auditiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva afirma que os profissionais devem possuir conhecimentos específicos no ensino da língua Brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos e de tecnologia assistiva e outros.

De acordo com essa política são atribuições das instituições de ensino, sobre a organização da educação especial, disponibilizar instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, assim como deve ser disponibilizado monitor para dar suporte aos alunos com necessidade de apoio em cuidados com a higiene, locomoção, alimentação entre outras, indivíduos que necessitem de constante auxílio no cotidiano escolar.

Quanto ao processo de avaliação, essa política estabelece que o professor deva criar estratégias considerando as particularidades de cada aluno. A avaliação em um sistema educacional inclusivo é constituída como um instrumento que possibilita ao professor identificar as condições de aprendizagem favorecedoras, atendendo às necessidades educacionais de cada aluno. Neste sentido, consideram-se as individualidades do sujeito, entendendo-se que parte dos alunos podem necessitar de ampliação do tempo para a realização das atividades, do uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva etc.

A avaliação pedagógica constitui-se como um processo dinâmico, devendo ser levado em consideração tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando-se numa ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Para Poker (2013) a avaliação constitui-se em um processo essencial à organização de um ambiente escolar denominado inclusivo. Levando-se em consideração que a avaliação fornece subsídios para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pela escola e pelos professores da Sala de Recursos Multifuncional e também da sala regular, a autora ainda afirma que, através dos dados coletados no processo de avaliação, torna-se possível analisar e determinar os melhores recursos, atitudes, estratégias e metodologias a ser empregadas no atendimento à individualidade de cada educando, favorecendo o aprendizado e interesse do aluno. Desta forma, cada estudante terá uma resposta educativa adequada às suas possibilidades, favorecendo o desenvolvimento do mesmo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos que constituem esta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se um esboço da opção metodológica e os motivos de sua escolha. Em seguida apresentam-se o *locus* da investigação, os participantes do estudo e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

#### 3.1 O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

As mudanças atuais de paradigmas no contexto educacional exigem novas maneiras de pensar e de produzir conhecimento. Neste sentido, amplia-se a necessidade de pesquisas que investiguem as demandas educacionais atuais, a fim de contribuir para a construção de estratégias que favoreçam e promovam o acesso de todos os educandos a educação e aos conteúdos curriculares ofertados em diferentes modalidades educacionais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa que tende a responder questões muito particulares. De acordo com Figueiredo (2011) a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (FIGUEIREDO, 2011, p. 96).

Nesta forma de pesquisa, são priorizadas as percepções de atitudes e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa, interagindo com seu contexto social. Cajueiro (2012) menciona que “a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Para Figueiredo (2011) o método qualitativo “fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas”. (FIGUEIREDO, 2011, p.97).

No que se refere ao procedimento metodológico utilizado, à pesquisa em questão trata-se de um estudo de caso. O método científico em questão ganha destaque por buscar analisar em complexidade o objeto de estudo, a saber, as salas de recursos multifuncionais. Assim, essa pesquisa busca não apenas descrever esse espaço e seu funcionamento, mas analisá-lo

com base na política governamental e discutir os resultados do trabalho a partir da análise dos profissionais que lá atuam. Nessa perspectiva, Cajueiro (2012) menciona que este procedimento “visa estudar um fenômeno ou situação em profundidade para obter a compreensão mais ampliada sobre outros casos fenômenos ou situações similares, permitindo assim a criação de um modelo ou novos procedimentos”. (CAJUEIRO, 2012, p.22)

Nesse sentido, este estudo buscou investigar em profundidade um caso específico no campo educacional, visando à compreensão de fatos reais através da dinâmica que em os mesmos se estabelecem cotidianamente. Portanto, esta investigação buscou descrever, analisar, contextualizar e teorizar os dados obtidos através da concepção de professores especialistas sobre a política governamental de implantação de salas de recursos multifuncionais para o processo da inclusão. Sendo assim, foi necessário dar voz e escutar os profissionais especialistas que interagem diariamente com os estudantes com deficiências, pois consideramos neste estudo que estes colaboradores da pesquisa são fundamentais no processo de efetivação da inclusão educacional.

Para o levantamento dos dados necessários para responder ao problema desta investigação, foi empregado como instrumento de coleta de dados à aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado, sendo utilizado o uso de gravador após concordância prévia do entrevistado. As entrevistas somente foram realizadas após apresentação da pesquisa e assinatura, pelo participante, de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O TCLE configura-se como um documento que esclarece e informa ao participante do estudo sobre os objetivos da pesquisa, possíveis riscos, sigilo, forma de participação do sujeito, assim como, também explica que a participação do mesmo se dará de forma voluntária, após esta apresentação o participante poderá decidir de forma consciente quanto a sua participação ou não na investigação. Neste sentido, o TCLE, atua em prol da garantia da proteção legal e ética entre as partes envolvidas, pesquisador e do pesquisado, a partir do momento em que ambos assumem o compromisso com a pesquisa desenvolvida.

Martins (2008) afirma que uma entrevista “pode oferecer elementos para corroborar evidências coletadas por outras fontes, possibilitando triangulações e conseqüente aumento do grau de confiabilidade do estudo”. (MARTINS, 2008, p.27) A entrevista possibilita também perspectivas diferentes sobre um determinado evento específico através da fala e da percepção de distintos entrevistados.

Desta forma, esse procedimento de pesquisa foi aplicado com as professoras especialistas que atuam na sala de recursos multifuncionais com o objetivo de identificar a

concepção dessas profissionais acerca da importância sala de recursos multifuncional no processo de inclusão do aluno com deficiência em turmas regular.

Para o tratamento dos dados foi utilizado, como procedimento metodológico no presente estudo, a análise do conteúdo das falas das participantes, este método permite a transcrição e a leitura em profundidade para compreensão do material coletado.

Neste sentido, para a execução deste procedimento foram estabelecidas três categorias de análise. A primeira trata dos dados referentes ao funcionamento de sala de recursos multifuncionais. Para melhor discussão e aprofundamento esta categoria foi subdividida em cinco tópicos, sendo eles: 1. Público alvo e formas de encaminhamento; 2. Planejamento das atividades e caracterização do funcionamento; 3. Equipamentos e materiais disponibilizados; 4. Relação com as atividades e os docentes da sala regular; e 5. Dificuldades vivenciadas e sugestões.

A segunda categoria trata da concepção dos professores especialistas acerca da importância sala de recursos multifuncional no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e por fim a terceira categoria trata da avaliação das atividades desenvolvidas na sala de recurso multifuncional como elemento de promoção da inclusão de alunos com deficiência em turma comum.

### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DE INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação foi realizada no Colégio Estadual Governador João Durval Carneiro localizado no município de São Felipe- BA. A instituição educacional investigada foi construída no ano de 1986 através de convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de São Felipe e o Governo do Estado da Bahia. A escolha do referido colégio se deu, pois o mesmo é a única instituição de ensino no município de São Felipe que possui em suas instalações uma sala de recursos multifuncionais, sendo, portanto esta sala objeto de estudo nesta pesquisa.

A proposta governamental para a criação das salas de recursos multifuncionais fundamenta-se em uma medida estruturante para a efetivação de um sistema educacional inclusivo que garanta uma educação de qualidade para todos os seus educandos. Neste sentido, esta política pública visa assegurar o acesso aos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares. Assim, a pesquisa em questão buscou baseada nos aportes legais e na proposta governamental, investigar de que forma esta acontecendo à

dinâmica do atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais específica.

A Sala de recursos multifuncionais inserida no âmbito do Colégio Estadual Governador João Durval Carneiro, começou seu funcionamento no ano de 2005, sendo mantida até o ano de 2007, pela secretaria de educação estadual, após este período com as políticas de implantação das salas de recursos multifuncionais passou a ser mantida financeiramente pelo MEC. Na sala investigada é desenvolvido o atendimento educacional especializado em duas áreas distintas, o atendimento a deficiência auditiva (DA) e o atendimento a deficiência intelectual (DI). No ano em curso estão matriculados para este atendimento, um total de cinquenta estudantes, dentre estes, vinte e cinco estudantes frequentam o atendimento a DA e a outra parcela frequenta o atendimento a DI. Ressaltamos que deste universo de estudantes atendidos apenas cinco são estudantes da escola onde a sala de recursos esta inserida, os demais fazem parte das redes de ensino estaduais, municipais e particulares da cidade e de regiões circunvizinhas.

A equipe que atua neste atendimento é formada por duas profissionais titulares, dois profissionais auxiliares e uma interprete de libras que dá suporte aos estudantes com DA, durante o período de escolarização em turmas regular, os profissionais mencionados, exceto as titulares, são contratados após o inicio do ano letivo. As profissionais titulares são respectivamente especialistas em Libras e psicopedagoga, os auxiliares executam funções de apoio aos trabalhos desenvolvidos pelas mesmas.

A sala em questão funciona prestando atendimento ao público alvo da educação especial em três turnos; matutino, vespertino e noturno. Segundo informações de profissionais da secretaria do colégio, no período de negociação para implantação da SRM, a sala só seria implantada se a escola, única da rede estadual, cedesse uma sala. Assim, para receber os recursos da sala multifuncional foi cedido inicialmente um espaço pequeno, no qual antes funcionava um depósito. Anterior à chegada desses recursos, no ano de 2005, não existia uma sala específica para este atendimento, só a partir da proposta da sala multifuncional que foi iniciado o processo de estabelecimento de um espaço físico permanente para a oferta do AEE, desta forma a participante A, menciona que:

Não havia espaço físico disponível, mas havia disposição. Uma professora conhecia libras porque a secretária do lar dela era surda, aí ela desenvolveu libras na convivência. A partir daí ela fez a formação. No diálogo em Salvador, com parentes e pessoas associadas à esfera educacional, ela descobriu que tinha essa proposta do trabalho do MEC, aí trouxe para a diretora. A diretora disse: “vamos abraçar”. Aí todos os dias os recursos que vinham ficavam de uma sala e outra, tira daqui, bota

ali, tira daqui bota ali, até que ao longo dos anos se estabeleceu um espaço que era uma sala. A comunidade tem muitos deficientes auditivos, então à sala começou com o atendimento auditivo, e começou de uma forma assim dando um jeitinho para ter, para não perder porque havia um público grande. Hoje o público dela, da deficiência auditiva até já concluíram a universidade. Esse trabalho da sala começou com uma empreendedora da ideia, trouxe, abraçou, e disse vamos fazer, até que foi adquirindo a condição para tal, que é aquele espaço ali, a deficiência intelectual tem mais ou menos seis anos. (Trecho da entrevista com a participante A).

O relato acima da participante A, sobre a ideia inicial para a implantação da sala nos permite refletir acerca do esforço coletivo para viabilizar o AEE no município, bem como a importância dos espaços escolares e da secretaria de educação, em sinalizar as esferas competentes sobre a existência da demanda de estudantes que necessitavam do atendimento. Tais ações coletivas viabilizaram a tomada de medidas cabíveis para a implantação da sala multifuncional e a disponibilização do espaço e dos recursos necessários. Observamos então que a implantação de ações inclusivas precisa mobilizar uma rede de apoio que pode envolver instâncias sociais e políticas. Essa rede de apoio à inclusão possibilita a tomada de passos mais firmes em direção ao sucesso da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

### **3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

A pesquisa em questão contou com a participação de duas profissionais da educação, as quais exercem diferentes funções no âmbito da instituição educacional e no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. No decorrer da pesquisa serão atribuídas as mesmas uma letra do alfabeto para identificá-las a fim de manter o sigilo de suas identidades. Sendo assim chamaremos neste estudo as profissionais de participante A, e participante B.

A participante A, é graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), possui especialização em Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Mídias na Educação e possui qualificação em língua portuguesa, sendo os referidos títulos conquistados nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Faculdade Albert Einstein. Atualmente a participante é estudante do programa de mestrado em Ciências da Educação da Faculdade do Norte do Paraná (FACNORTE). Esta profissional atua como professora da educação especial há cinco anos, sendo este período de tempo o mesmo em que a participante atua como titular no atendimento educacional especializado na

sala de recursos multifuncionais investigada vale resaltar que a mesma atua como profissional da educação há 20 anos.

A participante B possui 43 anos de idade, formação inicial em Licenciatura em Geografia, Pós-graduação em planejamento educacional e em educação especial na modalidade EAD, sendo concluído em 2014. Atualmente a participante é estudante de mestrado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), atua como professora da educação especial há dois anos, sendo este mesmo período de tempo o qual atua como titular na sala de recursos multifuncionais. Anterior a este período, a participante B fez cursos básicos e intermediários de Libras. A mesma atua no Colégio João Durval há cerca de 10 anos, onde também exerce a função de vice-diretora.

Sobre a formação para atuação com estudantes com deficiências a LDB9394/96, dispõe em se Art. 59, que caberá às instituições de ensino assegurar aos educandos que possuam algum tipo de necessidades educacionais especiais, professores com capacitação adequada em nível de formação inicial e formação continuada, podendo ser em nível médio ou superior, para atuar no AEE. Deste modo podemos notar que as participantes do estudo estão de acordo com a formação necessária para a atuação na sala investigada, apesar da formação inicial de ambas não ser especificamente na área da educação especial e inclusiva, estas tem investido em cursos de capacitação básicos, intermediários e em formação continuada, em nível de mestrado, tendo em vista a perspectiva da inclusão.

#### **4. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O CONTRASTE DA POLÍTICA INCLUSIVA COM A REALIDADE**

O presente capítulo aborda questões referentes à dinâmica de funcionamento da sala de recursos multifuncionais investigada, contrastando essa realidade com as políticas públicas que norteiam as ações educativas para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado. Para tanto se fez necessário analisar como ocorrem às interações que se estabelecem no contexto deste atendimento, visando à promoção efetiva da inclusão, e conseqüentemente o desenvolvimento educacional dos estudantes público alvo da inclusão.

Neste sentido, este capítulo foi dividido a partir das três categorias de análise levantadas para tratamento dos dados, sendo que a primeira aborda o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, destacando o contraste da proposta da política pública com a realidade investigada. Esta categoria está subdividida em cinco subcategorias: Público alvo e formas de encaminhamento; Planejamento das atividades e caracterização do funcionamento; Equipamentos e materiais disponibilizados; Relação com as atividades e os docentes da sala regular; Dificuldades vivenciadas e sugestões.

A segunda categoria trata das concepções dos professores especialistas acerca da importância da sala de recursos multifuncional no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e, por fim, a terceira categoria aborda a avaliação dos profissionais especialistas sobre as atividades desenvolvidas na sala de recurso multifuncional como elemento de promoção da inclusão de alunos com deficiência em turma comum.

##### **4.1 O FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

As salas de recursos multifuncionais objetivam prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, garantindo assim, a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Desta forma o seu funcionamento deve assegurar aos estudantes que frequentam este serviço, condições para concluírem a formação básica e para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino.

###### **4.1.1 Público alvo e formas de encaminhamento**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é destinado a educandos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. São designados como estudantes com deficiência aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva no meio educacional e social.

A sala de recursos investigada neste trabalho atende, na atualidade, a indivíduos que apresentam deficiência intelectual (DI) e deficiência auditiva (DA). É importante relembrar que historicamente ao indivíduo com deficiência intelectual foram incorporadas inúmeras terminologias pejorativas, sendo designados como idiotas, crianças subnormais, crianças mentalmente anormais, crianças atrasadas, crianças excepcionais, retardadas mental, mongoloides entre outras terminologias. Porém, o termo deficiência intelectual vem sendo utilizado desde os anos 90, sendo este considerado mais apropriado para tratar do funcionamento do intelecto, como é o caso das DI's, e não do funcionamento da mente como um todo, apresentados em casos de transtornos mentais.

De acordo com Aranha (2003), a deficiência intelectual caracteriza-se quando o indivíduo que a possui apresenta funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, em relação a outros indivíduos de mesma faixa etária e período de desenvolvimento. Para a autora esse déficit intelectual pode estar ainda associado a limitações de duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder, adequadamente, às demandas da sociedade, sendo levada em consideração a capacidade dessas pessoas em responder as interações estabelecidas para o convívio em sociedade, tais como comunicação, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Sobre a deficiência auditiva Aranha (2003) afirma que esta é entendida como a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido” (ARANHA, 2003, p.29). Essa perda da capacidade auditiva ainda manifesta-se através de duas categorias a surdez de grau leve a moderado e a surdez de grau severo a profundo. Na primeira o indivíduo que a possui apresenta perda auditiva de até 70 decibéis<sup>11</sup>, o que dificulta a capacidade de sua audição, entretanto não impede que o mesmo se expresse verbalmente, assim como não interfere na percepção da voz humana, através do uso ou não de um aparelho auditivo.

A surdez severa à profunda é entendida como a perda auditiva acima de 70 decibéis, o que impossibilita que o indivíduo compreenda, fazendo uso ou não do aparelho auditivo, a

---

<sup>11</sup> Decibéis; Física. Décima parte do bel, unidade que serve para avaliar a intensidade do som.

voz humana, fazendo com que o mesmo por consequência não adquira o código da língua oral, o que justifica a preferência de muitos surdos em fazer uso da língua de sinais.

Tendo em vista o exposto na categoria em questão, buscamos avaliar se a sala de recursos investigada atende a estudantes devidamente caracterizados a receberem o AEE, buscando também refletir se os profissionais especialistas identificam esses estudantes de acordo com o que propõe a política governamental.

Neste sentido, sobre a presente categoria as participantes A e B evidenciaram que o atendimento fornecido na sala de recursos investigada é destinado em parte a um público que não é considerado alvo da educação inclusiva, isto é, não são especificamente contemplados pelas políticas públicas que normatizam a oferta do atendimento educacional especializado.

No campo da DI, que é o que eu atuo especificamente a gente trabalha com varias deficiências autismo, dislexia, TDA, TDAH, que é o transtorno do déficit de atenção, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, discalculia, disgrafia, que são deficiências associadas ao contexto da necessidade do aluno. (Trecho da entrevista com a participante A).

Deficiência auditiva, síndrome de Down, autismo, déficit de atenção, dislexia e outras deficiências. (Trecho da entrevista com a participante B).

Observamos nas falas das participantes A e B que o autismo, a dislexia, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a discalculia e a disgrafia estão equivocadamente inseridas na classificação de DI. No entanto, a dislexia, discalculia e disgrafia são considerados na literatura especializada como transtornos específicos de aprendizagem; o autismo como um transtorno global do desenvolvimento e o TDAH como um transtorno funcional específico, não sendo, portanto, classificados dentro da DI.

Ademais, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (SECADI/DPEE), estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como, transtorno de déficit de atenção (TDA), transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), hiperatividade e dislexia como mencionado pela participante A, não fazem parte do público alvo da educação especial, sendo assim não são computados no censo escolar como estudante com deficiência. Embora se reconheça que os transtornos específicos necessitam de um acompanhamento especial na escola regular, a política pública não os inclui como público alvo da inclusão, o que pode se constituir num equívoco.

Sobre este aspecto percebemos que existe uma interpretação de forma equivocada, tendo em vista o público ao qual está destinado este serviço especializado, o que muitas vezes

acaba provocando uma superlotação do espaço que deveria ser usufruído pelos que possuem a garantia deste atendimento por lei. Desta forma, esta realidade também sugere que o encaminhamento destes educandos a este serviço especializado tem ocorrido de maneira equivocada. Isso fica explícito, pois os únicos casos mencionados pelas participantes A e B que são considerados pela política da educação inclusiva são os de deficiência intelectual, dentre estes os que possuem síndrome de down, autismo e deficiência auditiva.

Entretanto, apesar da maioria dos casos informados pela participante A não serem contemplados pelas políticas públicas, principalmente por não serem reconhecidos no censo escolar como estudantes que possuem algum tipo de deficiência, podemos considerar que os mesmos necessitam de atendimento educacional específico, por apresentarem características singulares a cada caso, desta forma não podendo ser negado a estes o apoio necessário para que os mesmos possam desenvolver habilidades necessárias ao processo de escolarização.

Neste sentido, defendemos neste trabalho que as propostas governamentais relacionadas às políticas públicas para o AEE necessitam de revisão, pois entendemos que existem outras situações no contexto educacional que envolvem estudantes com características peculiares, distintas das que preconiza a atual legislação sobre o público alvo do AAE, que também necessitam de acompanhamento especializado. Essa revisão deve ser feita, pois entendemos que o objetivo maior destas políticas deve ser viabilizar a formação e interações sociais dos historicamente excluídos e não acabar gerando uma nova categoria de estudantes excluídos.

A questão do alunado atendido na SRM revelou que esse serviço de apoio especializado também tem sido destinado a alunos que apresentam quadros neurológicos que podem levar a dificuldades de aprendizagem e não somente a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, como orienta o MEC. Sendo assim, o profissional especialista que atua nesse espaço acaba assumindo uma parcela de alunado que, diante do que propõe o MEC, não é de sua responsabilidade, o que torna esses alunos invisíveis para o governo federal no que se refere à manutenção financeira dos mesmos, podendo levar a outros fatores que inviabilizem o sucesso do trabalho fornecido na sala, como por exemplo, a falta de recursos necessários para a demanda real de estudantes que frequentam este atendimento.

A gente atende alunos da casa que estudam aqui, alunos do regular e a gente também atende alunos de escola particular e de escola municipal ou da comunidade, mas esse atendimento varia muito, e de outras cidades também que a gente já teve aqui alunos até de Cruz das Almas. Mas esse atendimento depende muito da família. Eu tenho

alunos que a gente vai até fazer visita na casa, mas a resistência da família é grande. A gente tem um deficiente auditivo que não frequenta nem a escola regular, ele não quer ir para a escola regular e por ele não ir para a escola regular ele também não vem para aqui, a gente é que vai às vezes à casa do aluno. A gente tem mais ou menos uma faixa de 10 a 15 alunos, incluindo os regulares e ou outros das outras escolas, na escola hoje a gente tem quatro alunos estudando no regular. (Trecho da entrevista com a participante B).

Observa-se no trecho transcrito que existem estudantes atendidos no AEE que não tem frequentado regularmente a classe na escola regular, o que também difere da proposta oficial, pois o AEE é um serviço complementar ou suplementar ao oferecido no ensino regular e nunca substitutivo ao mesmo. Outra questão que merece destaque é o atendimento a estudantes provenientes de outros municípios. Isso acontece devido ao fato de que a política de SRMs ainda não está implementada em todos os municípios do Recôncavo da Bahia, região territorial onde está situada a SRMs estudada, isso faz com que as políticas de inclusão nesse território ainda não estejam totalmente asseguradas.

No que diz respeito à maneira como acontece o encaminhamento inicial de estudantes para o atendimento na SRM, e sobre quem geralmente faz esse encaminhamento, as participantes A e B evidenciaram que esta condução é feita tanto por profissionais relacionadas à área educacional, bem como familiares ou até mesmo cidadãos da comunidade local. A participante A ainda relata que ao ser procurada por mães para fazerem a matrícula dos estudantes na sala em questão, orienta as mesmas a levarem os filhos a um profissional especialista da área da saúde, para que seja feito um diagnóstico médico, acerca da condição clínica do estudante a ser matriculado.

(...) ele chega com uma queixa geralmente trazida pela mãe, quando a mãe traz, porque geralmente é a progenitora que traz, os casos raríssimos... eu só tive até hoje, nesses cinco anos, um caso trazido por pai. A maioria é trazido pela mãe. Quando ela traz, ela já traz com um diagnóstico médico, quase todos os casos que não vêm com um diagnóstico médico, vêm com uma queixa escolar. Eu já oriento esses pais, que vêm com a queixa escolar trazer a complementação de um diagnóstico médico, de um especialista da área cognitiva, seja neuro, psicólogo, psiquiatra e todos eles trazem, trazem alguma resposta desses profissionais. Então, são pessoas que já vem com o diagnóstico (Trecho da entrevista com a participante A).

Desta forma, a participante evidencia que apesar da maioria dos estudantes matriculados na SRMs serem encaminhados para diagnóstico clínico, existem alguns casos que vêm com a queixa escolar, o que precisa ser visto com cuidado para não se acolher casos provenientes de rotulações e estigmatizações devido a sucessivas reprovações escolar. Porém ressalta-se o cuidado na orientação de forma consciente e de acordo com o que preconiza as

leis, no tocante ao reconhecimento das particularidades de cada caso específico através do estabelecimento de parcerias entre os profissionais de diferentes instâncias.

Às vezes em visitas as escolas, ou por um colega de trabalho, um outro professor que trabalha em outras escolas, eles identificam falam da sala, pede pra gente, para eles vim aqui, para os pais vim e apresentar, porque não é sempre que o aluno é matriculado que os pais sinalizam que ele tem determinada deficiência, as vezes o aluno tá na sala estudando, como são muitos alunos fica difícil do professor conhecer a todos e passa despercebido, mas quando identificado eles são pelos professores ou pelos diretores eles são, até pela comunidade eles são orientados a vim aqui na escola conhecer a sala e fazer a sua matrícula para o atendimento. (Trecho da entrevista com a participante B).

Ainda sobre o encaminhamento a participante B, menciona um dado extremamente relevante, o qual possui grande influência para que a inclusão educacional aconteça de forma plena em sentido amplo, a mesma relata que em alguns casos os pais ao fazerem a matrícula dos estudantes em turmas regular, acabam não informando sobre a condição clínica do estudante, o que acaba o tornando invisível aos olhos dos profissionais da educação, pois não foram informados que determinado aluno necessita de um apoio específico. Desta maneira, até que esta identificação ocorra de certa forma, este aluno acaba sendo prejudicado na medida em que seus direitos não são efetivados desde a sua matrícula.

Neste sentido quando, no momento da matrícula escolar, a família já informa que o aluno possui alguma especificidade, a equipe gestora da escola já pode tomar as devidas providências acerca do encaminhamento para uma avaliação e posterior matrícula no atendimento educacional especializado. Desta forma, consideramos ser fundamental essa parceria entre a escola e a família em prol da garantia dos direitos destes educandos, favorecendo assim o processo formativo dos mesmos.

#### **4.1.2 Planejamento das atividades e caracterização do funcionamento**

O atendimento educacional especializado oferecido pela sala de recursos multifuncional tem por finalidade atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência, garantindo assim que estes obtenham acesso aos conteúdos curriculares ensinados nas classes regulares. Sendo assim, uma das principais funções da SRM é minimizar ou até mesmo eliminar possíveis barreiras que dificultam a condição de acesso ao aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral dos educandos.

Neste sentido, Poker (2013) afirma que a ação pedagógica do professor especialista no atendimento educacional especializado deve ser pautada em um planejamento minucioso que venha a suprir as individualidades educativas de cada estudante, construindo assim um

ambiente que proporcione condições efetivas de aprendizagem, eliminando assim possíveis barreiras antes existentes.

De acordo com a Nota Técnica n.11/2010, são atribuídos aos professores especialistas à função de elaborar e executar o Plano de ação individual do trabalho a ser desenvolvido no AEE, sendo de competência dos mesmos elaborar o planejamento de cada caso específico, através de articulações com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais.

Se tratando do planejamento das atividades ofertadas no AEE, através de uma parceria entre a UNESP e o MEC, foi elaborado um documento o qual tem por finalidade orientar a organização do trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor do AEE. O documento em questão foi designado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI<sup>12</sup>), o mesmo visa orientar os profissionais especialistas quanto ao processo de avaliação e a forma de intervenção pedagógica para atuar com alunos que frequentam a SRM, tendo em vista as diferentes deficiências.

De acordo com a perspectiva do PDI, a ação pedagógica deve ser embasada em um planejamento especializado e individualizado. Neste sentido, este planejamento tem por objetivo apontar as possibilidades de aprendizagem de cada estudante, desenvolvendo assim habilidades nestes que favoreçam o aprendizado em turmas regular. E para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente, os alunos devem ser estimulados através de diferentes estratégias metodológicas, bem como por diferentes recursos.

Tendo em vista o exposto, foi perguntado as participantes A e B sobre a elaboração da proposta de intervenção para cada aluno, e sobre as estratégias metodológicas adotadas pelas mesmas para trabalhar com os alunos na SRM. Sobre estes aspectos ambas demonstraram estar preocupadas com o atendimento às individualidades inerentes a cada indivíduo de forma a trabalhar com base no atendimento as peculiaridades de cada estudante, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades nos educandos que favoreçam o processo educacional destes. Neste sentido as participantes assim relataram:

---

<sup>12</sup> Proposta desenvolvida durante o oferecimento do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade à distância, no período de julho/2010 a dezembro/2011, em parceria da Unesp com o Ministério da Educação (MEC) a professores cursistas de todo o Brasil que pretendiam atuar em serviços educacionais especializados. O PDI possibilita a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra.

Quando eles chegam, a gente começa a ter contato com a escola, busca na escola, quem é essa pessoa? Quais são as dificuldades? Além de ouvir. Então a gente faz primeiro um processo de conhecimento depois são pensadas as estratégias conforme a necessidade de cada pessoa. Então, para algum caso eu posso trabalhar com uma linha, e para outros já não é aquela linha! Então depende da situação, cada planejamento é feito conforme a necessidade do indivíduo. (Trecho da entrevista com a participante A)

A gente analisa a dificuldade do aluno. Porque a gente assim, a nossa clientela ela não é igual à clientela regular que todo mundo está na mesma série. A gente trabalha com alunos desde a alfabetização até a idade que eles são concluintes. Eu tenho alunos que, como uma aluna que ela só fez o infantil e não voltou mais para a escola, tenho alunos do primeiro ano, tenho alunos do segundo ano, tenho alunos ainda do ensino fundamental, tem alunos que não estuda mais, já não estão mais na escola e existe uma variedade. A gente tem que fazer se organizar de acordo a necessidade de cada um. (Trecho da entrevista com a participante B)

Tanto a participante A quanto a participante B mencionam que a sua ação pedagógica está pautada primeiro em identificar as características individuais de cada aluno para que, a partir desta análise, possa planejar as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas com cada estudante. Esse conhecimento prévio das necessidades específicas desses estudantes possibilita um planejamento mais adequado considerando-se às suas condições reais de aprendizagem.

A metodologia vai depender do grau de aprendizagem do aluno, para cada aluno, para cada aprendiz a gente pode utilizar metodologia diferente recursos audiovisuais, música. [...] Para trabalhar com deficiência auditiva é muito difícil de você trabalhar, porque a única coisa que o aluno tem para você são os olhos, os olhos e as mãos, pra você, você não tem um recurso igual você tem a variedade de recursos, igual você tem para trabalhar com o regular. E você pode utilizar a metodologia para a sala inteira ou boa parte da sala e pra os meninos de recurso auditivo não! É diferente a metodologia que você pode usar para um, você já não pode usar para outro. Uma criança você vai trabalhar é o visual dela, mais com o papel fazendo colagem, repetindo aquela série de sinais para que ela consiga gravar, para que ela consiga assimilar e aprender, e quando o aluno ele já tem a prática dos sinais aí fica mais fácil, você pode trabalhar só na sinalização aí ele conseguiu caminhar. (Trecho da entrevista com a participante B)

Sobre o planejamento individual, as participantes evidenciaram ter conhecimento de que o trabalho desenvolvido no AEE depende muito do profissional que atua neste espaço, em buscar informações acerca de cada caso específico, por acreditarem que o trabalho da educação especial não se torna pleno se isto não for realizado, o que realmente é um pensamento legítimo, pois diante de diferentes necessidades de aprender, independente de possuir ou não algum tipo de deficiência, o profissional necessita fazer uso de diversificadas formas, estratégias metodológicas. Quando nos referimos a estudantes com deficiência isso se acentua ainda mais por existirem vários tipos de deficiências.

Neste sentido, Poker (2013) menciona que os dados que compõem o PDI, devem ser coletados pelos profissionais especialistas, sendo embasados por diferentes fontes de dados tais como entrevistas com familiares, profissionais da saúde, bem como históricos escolares anteriores e relatórios médicos. Sobre este aspecto as participantes mencionaram que:

Se você, enquanto atendimento educacional especializado, não tiver diálogo com os demais profissionais, o seu trabalho vai ser sempre incompleto. Você não vai conhecer esse indivíduo, porque esse indivíduo vai trazer uma amostra para você, mas é uma fala de um ponto de vista. Então você não sabe a outra realidade, casos em que você trabalha com pessoas que tem psicopatias, crianças que tem delírios, pessoas que tem esquizofrenia, então eu tenho casos de pessoas esquizofrênicas. Se eu ficar só com a fala desse indivíduo o meu trabalho não vai render nunca, por que eu vou desenvolver estratégias para uma pessoa que é fruto de uma imaginação. Então, as vezes, eu preciso ouvir o outro profissional para que contribua com atividades aqui. Eu tenho uma criança que não sabe amarrar o cadarço, mas não é por que é incompetência dela, mas é por conta do fator da esquizofrenia, quando o outro profissional sinaliza para mim, sinaliza para as estratégias que eu posso usar eu vou desenvolver melhor autonomia para amarrar o cadarço a partir da compreensão que eu tenho da condição patológica e psíquica daquele indivíduo, entendeu? É um trabalho em rede. (Trecho da entrevista com a participante A)

A gente faz visita ao aluno que não é da casa, mas que estuda em outra escola. A gente faz visita a outra escola para ver como é que esta sendo o desempenho dela na outra escola. (Trecho da entrevista com a participante B)

Sobre a forma de organização do atendimento a Resolução nº 04/09, menciona que cabe ao professor especialista organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais, também são atribuições destes organizar o cronograma e a carga horária do atendimento. Sendo assim, percebemos que este profissional tem autonomia para organizar o atendimento educacional especializado da maneira que considerar melhor, sempre levando em consideração o desenvolvimento do educando.

Neste sentido, de acordo com as participantes, o atendimento desenvolvido na sala investigada está dividido em duas áreas, o atendimento no campo da DI e o atendimento no campo da DA. Sobre esta divisão as participantes A e B mencionam de que forma acontece a oferta do AEE, por área.

A gente tem uma sala só, e a gente costuma trabalhar paralelo, a professora que trabalha com DI no atendimento e eu que trabalho com DA. Eu faço também um atendimento, agora às vezes o turno é que não coincide porque ela atende pela manhã e eu pela tarde e a noite. Aí às vezes ela está sozinha lá atendendo, e às vezes eu estou sozinha atendendo. Isso varia muito, dependendo da carga horária, da nossa carga horária, ela tem 40 horas e eu só 20 horas, agora o atendimento é das 8h das 7h:30min às 11h:30min de 13h:30min a 16h:30min. A gente faz o atendimento uma hora e meia por aluno, é uma hora por aluno o atendimento é individual. A gente tem curso especializado ela tem especialização de psicopedagogia trabalha com DI e eu tenho curso de Libras trabalhando com deficiência auditiva. (Trecho da entrevista com a participante B)

Para deficiência intelectual a gente atende nos dois turnos. [...] A distribuição da carga horária por esses alunos depende da matrícula no regular, sempre funcionando para o aluno no turno oposto ao do ensino. Os atendimentos ficam programados por hora, geralmente individual por conta de uma assistência mais direcionada, por só ter um profissional direcionado para ele. Casos em que é possível trabalhar a deficiência coletivamente a gente faz o atendimento em grupos, mas, no mínimo, uma vez por unidade são desenvolvidas atividades em grupo para que eles trabalhem a socialização dentro do contexto da educação especial. Geralmente o atendimento é de uma hora. Depende da criança tem crianças que são atendidas dois dias, têm crianças que é atendida um, depende da criança, da condição da criança. (Trecho da entrevista com a participante A)

Sobre a dinâmica em que as professoras especialistas organizam o atendimento, em relação ao número de alunos, ao tipo de deficiência e a carga horária do atendimento constatou-se, nesta pesquisa, que as professoras trabalham tanto de forma individualizada quanto em duplas ou até mesmo em pequenos grupos. Assim, podemos perceber através dos relatos das participantes, que a organização do tempo para o atendimento no AEE varia de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

Uma hora, a depender tem criança que, tem pessoas que a gente acaba atendendo mais de uma hora. Se determinada atividade não for contemplada em uma hora a gente deixa transcorrer até que seja possível contemplar, porque eles não dá para terminar uma atividade no dia seguinte, não é feito esse corte a gente programa uma hora, porém alguns vão além de uma hora. Depende do aluno, tem casos em que ele tem disponibilidade para mais de um dia na semana. [...] Depende da particularidade de cada caso, um caso de autismo em que a criança ainda não se apropria da escrita, não tem nenhum desenvolvimento de coordenação motora a gente precisa desenvolver estratégia para focar a atenção dele, a gente não pode colocar ele no grupo até que a gente consiga avançar alguma coisa, ele precisa de um de uma atenção específica para ele. (Trecho da entrevista com a participante A)

Eles são atendidos uma vez por semana, o meu atendimento é uma hora e meia, a sala funciona pela manhã, tarde e noite os três turnos. O atendimento é no contraturno regular, individualmente. Esse atendimento do aluno eu faço até em dupla ou trio, mas para o aluno que já tem o conhecimento de Libras aí a gente faz, mas para o aluno que tem pouco conhecimento aí a gente faz o atendimento individual e também a gente abre à escola, dá oportunidade à comunidade ouvinte que queira aprender Libras pra ter uma maior facilidade de comunicação com o deficiente auditivo fora da escola e dentro da escola. (Trecho da entrevista com a participante B)

Dentre as características sobre o atendimento mencionado pelas participantes vale ressaltar que ambas enfatizaram que a oferta do atendimento educacional especializado na sala investigada acontece sempre no contraturno da escolarização regular, estando assim, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a qual define que o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização regular, não sendo substitutivo às classes comuns. Desta forma, podemos

concluir que no que se refere à organização do atendimento a sala investigada atua de acordo com as propostas governamentais.

#### 4.1.3 Equipamentos e materiais disponibilizados

A sala de recursos investigada de acordo com a proposta do MEC configura-se como sala de recursos multifuncionais tipo 1<sup>13</sup> a qual deve dispor de uma série de recursos tais como: mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, sendo que estes recursos devem estar disponibilizados de forma permanente, tendo em vista o atendimento especializado aos alunos que necessitem deste apoio, ocorrendo sempre turno contrário à escolarização.

A proposta do MEC sobre os recursos fornecidos para as salas multifuncionais é que estes sejam diversificados para que possam atender a demanda de estudantes matriculados no AEE e as peculiaridades educacionais dos mesmos. Sendo assim, os equipamentos fornecidos visam contemplar as diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

Sobre os recursos disponíveis na sala em estudo, as participantes A e B mencionaram possuir uma variedade de equipamentos, como podemos constatar através das falas destas abaixo:

A gente tem televisão, computador, micro system, a gente tem uma variedade de brinquedos educativos, temos uma sala bem preparada com banheiro preparado para deficiente, todo material didático, papel, lápis de cor, tudo que os meninos precisam para trabalhar. (Trecho da entrevista com a participante B)

Computador, data show, jogos, quebra cabeças, material emborrachado, lousa, recursos didáticos para construção como cola, tesoura, lápis, material de pintura tinta, tinta relevo , guache [...] fora os recursos que são tecnológicos, materiais, então a gente tem ábaco, a gente tem material dourado, a gente tem tangram, a gente tem alfabeto emborrachado e outros que a gente vai construindo conforme a necessidade da atividade proposta. (Trecho da entrevista com a participante A)

Entretanto, apesar da sala dispor desses equipamentos mencionados acima, quando perguntado as participantes acerca da disponibilidade dos recursos para o desenvolvimento do trabalho no AEE, notamos que existe uma oposição de opiniões entre a área do atendimento a DI e a área do atendimento a DA. As profissionais divergem em seus posicionamentos, pois para a participante A que atua no atendimento a DI, embora exista uma série de materiais e

---

<sup>13</sup> A sala Tipo 1 é indicada para as escolas que possuem estudantes com deficiência matriculados e a sala Tipo 2 é direcionada aos estudantes com deficiência visual/cegueira, com acréscimos de equipamentos específicos para o atendimento a suas necessidades.

recursos estes não suprem a necessidade da demanda de estudantes matriculados no AEE ou, muitas vezes, os materiais que a sala possui não contempla as necessidades específicas de alguns alunos, principalmente se tratando de materiais ilustrados para leitura e que possuam diferentes níveis, como: básico, intermediário e avançado. Ressalte-se aqui que a SRMs em estudo está atendendo estudantes com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, discalculia e que para esse público as atividades e os materiais devem ser diferenciados dos que são utilizados para os estudantes com DI.

Os recursos são possíveis de serem usados, mas não atendem a demanda. É tanto que depende muito mais da criatividade do profissional do que da qualidade, da quantidade do que se tem. São poucos os recursos, são insuficientes para as situações que a gente propõe, por isso depende muito da criatividade. Alguns recursos atendem uma necessidade, mas não atende a outra, então sempre você vai assistir uma carência, essa carência que a gente acaba suprindo com a construção, com propostas de elaboração de recursos, é a capacidade de transformar o que se tem em mãos em algo útil (Trecho da entrevista com a participante A)

Para a participante B, a qual atua no atendimento a DA, os recursos disponíveis permanentemente na sala em questão, suprem as necessidades educativas dos alunos matriculados no AEE. Entretanto, vale resaltar que a mesma se refere principalmente aos materiais a serem utilizados no trabalho desenvolvido com estudantes que possuem deficiência auditiva. Entendemos que essa divergência de opiniões acontece, pois apesar das profissionais trabalharem de forma paralela, a profissional B não possui formação específica para julgar as demandas reais acerca dos recursos necessários ao atendimento das DIs.

Com a deficiência auditiva sim, todo material livros, vídeos, Xerox, tudo que eu preciso sempre foi disponibilizado. Nunca tive dificuldade de ter material para trabalhar, sempre que possível todo material estava às mãos [...]. Em relação a recursos a gente não passa por nenhuma dificuldade. Existe no início do ano letivo a gestão da escola faz, solicita dos responsáveis da sala quais os materiais que vão ser utilizados durante o ano, aí faz a compra e deixa lá na sala, esse material fica disponibilizado lá na sala (Trecho da entrevista com a participante B)

Ainda sobre a proposta do MEC acerca da composição das salas, Brasil (2012) menciona que os equipamentos a serem ofertados para as salas de recursos multifuncionais passaram por alterações ao decorrer dos anos após a criação do programa de implantação das SRM, sendo disponibilizados anualmente kits de atualização, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Sendo assim, a distribuição desses kits tem por objetivo proporcionar atendimento adequado das necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial a partir da demanda informada.

Apesar da existência dessas atualizações dos recursos, a partir da análise das falas das participantes, podemos notar que embora exista uma disponibilidade de equipamentos, materiais e mobiliários na sala, percebe-se que ainda existe uma carência desses recursos, ficando implícito também que devido os recursos fornecidos para as salas multifuncionais serem estabelecidos e oferecidos de forma padronizada, muitas vezes os equipamentos disponibilizados não suprem as necessidades reais vivenciadas na ação pedagógica pelos profissionais que atuam neste atendimento.

O MEC manda a sala e tchau, então mandam uns cadernos de leitura e diz: ‘quem quiser que leia aí e faça’. Esse é o entendimento, mas recurso, a aquisição de recursos, a verba que vem é mínima. Então, quando esses recursos são comprados, muitas vezes a gente que está na atuação não interfere na compra desses recursos. Então, as vezes vem recurso que não precisa e o que você precisa não vem. Aí o MEC diz: ‘eu mandei’, porque o MEC mandou a verba e como foi comprado eu não sei. Esses são alguns empecilhos pro desenvolvimento coerente do trabalho (Trecho da entrevista com a participante A)

Desta forma, a participante A sugere que a inclusão social e educacional dos estudantes que frequentam o AEE, poderia ser mais efetiva se as demandas de materiais para o público específico fossem realimentadas a cada nova aquisição de recursos. Ao que as falas deixam transparecer, essa questão envolve, portanto, a gestão da SRMs em parceria com a gestão da escola e com o MEC. Por outro lado, percebe-se o indicativo de que os kits enviados pelo MEC poderiam ser otimizados em sua utilização a partir de uma demanda que considerasse a realidade vivenciada no AEE, tendo em vista as necessidades educativas específicas. Sendo assim, consideramos que para potencializar o alcance das políticas públicas para o AEE, estas deveriam estar em consonância com o posicionamento dos profissionais que atuam cotidianamente com o público alvo do atendimento educacional especializado, pois são estes que conhecem, a partir da prática, a realidade de cada indivíduo.

Sobre as adaptações de recursos, quando perguntado as participantes sobre a existência de adaptações de materiais disponíveis na sala, tendo em vista suprir as necessidades de cada caso específico e as diferentes áreas do conhecimento, ambas afirmaram fazer modificações de materiais e as consideraram importantes, por entenderem que os mesmos por si só não dão conta de todas as necessidades apresentadas pelos estudantes no AEE.

Tem um vídeo que eu deixei no youtube para você visualizar como é essa construção de recursos, é você pegar uma caixinha de alfabetos retirar todo o alfabeto, pegar aquela caixinha e transformar em um recurso para coordenação de alguém com paralisia [...] transformar um objeto que veio para um fim, para você usar para outro. Então é isso que a gente faz na sala de aula esse malabarismo de pegar um recurso e dar outra finalidade a ele. Na verdade os meninos amam, um

quebra cabeça que está aí ele já tem mais de cinco anos sendo usado para uma pessoa com deficiência intelectual. Aquele quebra cabeça de cinco anos pode ser justamente o que interessa a ele, então não é o tempo desse recurso ali que vai tornar ele inútil, mas como eu utilizo esse recurso, a utilidade quem dá sou eu! Agora que os recursos são escassos são. Se não fizer, o que tem lá não serve para nada (Trecho da entrevista com a participante A)

(...) Principalmente de deficiência auditiva por que a gente não tem um livro didático para eles. Então, toda a atividade ela é montada, e assim a gente não pode trabalhar com o quadro porque a gente não pode desenhar os sinais para os alunos. Então, assim, a gente usa o quadro sim, mas usa mais a parte xerocada. Toda a adaptação foi feita de acordo foi solicitado, porque existe leis para a deficiência auditiva, a cegueira, visual, DI (Trecho da entrevista com a participante B)

De acordo com as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, fazem parte das atribuições dos profissionais especializados “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial”. (BRASIL, 2008, p.4). Desta forma, neste aspecto as participantes do estudo têm cumprido as orientações legais acerca das modificações e produção de recursos de forma a favorecer o ensino e a aprendizagem de seus educando.

#### **4.1.4 Relação com as atividades e os docentes da sala regular**

Segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, o desenvolvimento das atividades realizadas no AEE, deve ocorrer de forma articulada com os demais profissionais da educação regular, bem como deve existir o envolvimento da família neste processo, visando através de relações parceiras o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas no educando para o alcance do acesso ao currículo ofertado nas turmas comuns.

Desta forma, de acordo com tais diretrizes, são estabelecidas como competências do profissional especialista no atendimento educacional especializado: verificar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular; fornecer orientação aos professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; estabelecer parcerias entre as diferentes áreas, visando à elaboração de estratégias pedagógicas bem como disponibilização de recursos de acessibilidade; desenvolver o trabalho de forma articulada com os professores do regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares, bem como

promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Tendo em vista o exposto, foi perguntado as participantes do estudo sobre a maneira pela qual é feita a interação dos professores da SRM com os professores da classe comum e, através dos relatos das participantes, ficou perceptível que se tratando de parcerias entre o AEE e a educação regular, estas são praticamente escassas, embora as profissionais mencionem haver a existência de um horário destinado a esses encontros para promoção de trocas de informações que favoreçam o desenvolvimento do educando.

Já existe na programação, a gente deixa um dia reservado só para atender professores, porque como a gente atende estadual, municipal e particular a gente deixa a quarta feira disponível para esse atendimento aos professores. Então, a gente não faz agendamento de atendimento a aluno nesse dia de quarta porque é o dia que a gente estabelece para planejamento para troca de propostas, para revisão, e aí a gente deixa aberto para os professores das três redes (Trecho da entrevista com a participante A)

O professor do ensino regular não tem tempo para estar procurando a educação especial, a educação especial quando vai à escola regular o espaço já esta tomada por uma programação, então não tem esse espaço de troca de diálogo, quando você vai [...] você vai ser o invasor de um espaço programado não para você, você não tem o espaço (Trecho da entrevista com a participante A)

A gente quase que não tem assim esse tempo, por que normalmente nos estamos em sala de aula os AC quando a gente se encontra, em reunião, entre um intervalo e outro eles pergunta sobre aquele aluno, o que fazer com aquele aluno? Como entender aquele aluno? (Trecho da entrevista com a participante B)

Vale resaltar que apesar de existir na programação um tempo destinado ao atendimento a profissionais de diferentes setores da educação, bem como ao atendimento a família, este não tem funcionado de forma satisfatória, pois como podemos constatar através das falas das participantes A e B, há uma tendência de que o AEE tem sido procurado de forma tímida e apenas, principalmente, por profissionais do setor privado. Outro fator mencionado nas falas que dificulta a dinâmica de funcionamento da sala investigada é justamente essa falta de espaços junto às escolas para tratar sobre as necessidades dos educandos que participam do AEE no processo de escolarização. Observamos, assim, que essa separação educação regular e AEE acaba por reproduzir a histórica dicotomia educação especial e educação regular. No entanto, se o trabalho fosse desenvolvido conjuntamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência poderiam ser otimizadas no processo de inclusão.

Consideramos que alguns entraves nesse processo também estão associados às barreiras atitudinais que dizem respeito às atitudes de cada profissional frente à resolução de algumas situações, pois depende muito da disposição destes profissionais em estar predispostos a ensinar e aprender com o outro através das trocas de experiências, em prol do desenvolvimento educacional dos estudantes público alvo da inclusão, pois apesar de sabermos que são previstas como atribuições do profissional do AEE acompanhar o desenvolvimento do estudante em turmas regulares, podemos também afirmar que cabe ao professor das turmas regulares expor para o professor do AEE a situação de cada estudante em situação de inclusão, tendo em vista sanar qualquer dificuldade no que tange ao processo de aprendizagem dos mesmos.

A gente quase que não tem assim esse tempo, porque normalmente nós estamos em sala de aula os AC quando a gente se encontra, em reunião, entre um intervalo e outro eles pergunta sobre aquele aluno, o que fazer com aquele aluno? Como entender aquele aluno? Existe também uma resistência por parte do aluno, porque nem todo aluno do regular ele quer frequentar a sala de educação especial, nem todos querem ai! (Trecho da entrevista com a participante B)

Essa fala denota o não só o distanciamento dos dois profissionais que deveriam agir conjuntamente, mas a ausência de espaço pedagógico específico para compartilhamento das dificuldades e planejamento conjunto de atividades entre os professores das duas salas. Por outro lado, o professor B retrata a resistência de estudantes que frequentam a sala regular em participar das atividades do AEE, embora não tenha exposto os motivos dessa resistência.

Nesta categoria percebemos que o trabalho da educação especial, especificamente do AEE, desenvolvido nesta sala tem se expressado, ainda de forma tímida, neste contexto educacional, tendo em vista que os profissionais acabam realizando as atividades de forma isolada, acarretando, portanto, no não cumprimento das instruções do MEC sobre o estabelecimento de parcerias com as áreas intersetoriais para a elaboração de estratégias metodológicas que favoreçam no aprendizado do estudante em turmas regulares. Isso fica explícito através de um desabafo da participante A, como pode ser visto a seguir.

É mais um trabalho, vou lhe ser bem sincera, é mais um trabalho do eu para o aluno, do aluno para comigo, a escola regular acaba interferindo e contribuindo e buscando essa contribuição e abrindo espaço para essa contribuição de forma muito mínima, as escolas particulares ainda buscam mais, o professor da escola particular vem mais a sala de recursos multifuncional, tira mais dúvida, convida mais a gente para ir, abre mais espaço de atuação da gente (Trecho da entrevista com a participante A)

Neste sentido, quando indagado sobre a existência de colaboração dos professores da SRM para a realização de adaptações curriculares tendo em vista o planejamento das aulas e

atividades avaliativas na classe comum, considerando-se os alunos com deficiência ou necessidades especiais, como mencionado anteriormente, o trabalho desenvolvido na sala investigada se afirma como uma ação individualizada onde não há existência efetiva de diálogo entre os educadores de distintas modalidades o que justifica de forma negativa a não participação das profissionais da SRM, no planejamento das atividades e das estratégias pedagógicas adotadas no ensino regular. Sobre este aspecto a participante A, menciona que:

O currículo da sala de aula comum só é trazido por conta da gente apoiar o desenvolvimento das atividades escolares, mas a intenção maior é desenvolver autonomia e competências para a aprendizagem. Então a gente não foca o conteúdo escolar, a gente não trabalha como reforço escolar, o conteúdo da escola é trazido para nosso conhecimento, porque até quando a gente seleciona a proposta tem que tá de acordo com aquilo que ele está vivenciando na unidade escolar, entretanto não é uma resposta ao trabalho da escola regular, e sim uma condição, um espaço em que ele possa desenvolver habilidades para vivenciar o espaço escolar regular (Trecho da entrevista com a participante A)

A grande maioria acompanha os relatórios que a gente envia. A escola estadual ela segue o sistema SGE,<sup>14</sup> então elas trabalham com nota com quantificação mesmo. Duas das escolas particulares que eu tenho alunos na educação especial acompanham esses alunos por relatórios, o desempenho deles é avaliado em relatório o conclusivo, e na rede municipal sempre que eles têm qualquer dificuldade eles me procuram para considerar o desenvolvimento dele a partir desse relatório que a gente traz. Porém eu acredito que todas as escolas complementam a avaliação final com os relatórios (Trecho da entrevista com a participante A)

As duas falas em destaque nos mostram pontos relevantes. A primeira coloca em questão a função da SRMs que não é de reforço escolar e sim de complementação ou suplementação, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, das competências acadêmicas dos estudantes que dela fazem parte. Podemos inferir nesse trabalho que talvez essa função não esteja esclarecida para o professor da sala regular o que pode favorecer o distanciamento já existente. Por outro lado, a segunda fala revela que o relatório elaborado pelos profissionais da SRMs é utilizado como parte do processo avaliativo dos estudantes na sala regular. Porém, tendo em vista o já citado distanciamento, consideramos que essa avaliação poderia ser muito mais produtiva se fosse utilizada como formativa, ou seja, de modo a direcionar novas ações pedagógicas que resultassem em colaborações direcionadas ao processo de aprendizagem desses estudantes. Para que isso aconteça é necessário romper tal distanciamento.

---

<sup>14</sup>SGE - Sistema de Gestão Escolar constitui-se em uma ferramenta gerencial para a rede pública estadual de ensino da Bahia, criada em ambiente web, que facilita a administração escolar na execução, acompanhamento e controle de suas atividades, permitindo, assim, a atualização em tempo real da base de dados gerenciais da Secretaria de Educação do Estado.

O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a participação dos estudantes nas atividades propostas, assiduidade, permanência em sala de aula, sobre a maneira como o mesmo interage com os demais colegas e sobre o desenvolvimento do educando nas atividades de modo geral. Neste sentido, o trabalho sendo desenvolvido de forma conjugada e articulada favorece o desenvolvimento de estratégias por ambos os profissionais, tendo em vista à eliminação ou até mesmo extinção de possíveis barreiras existentes no tocante a escolarização do estudante com deficiência. Neste aspecto, o atendimento realizado na sala em estudo tem ocorrido, como já foi mencionado, de forma individualizada, existe um afastamento real da educação regular para com a educação especial o que tende a comprometer em parte o objetivo da sala de recursos multifuncionais em apoiar no desenvolvimento de condições de acesso ao currículo, na participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência assegurando, assim, que estes possuam condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino.

Embora o AEE se configure neste espaço desta maneira, fica perceptível que existe um esforço das profissionais para que o atendimento seja desenvolvido de forma plena e em consonância com as propostas do MEC, segundo a participante A “o trabalho da educação especial não caminha como deveria por conta desta deficiência de diálogo entre educação especial e ensino regular”, neste sentido a mesma demonstra acreditar que existe a possibilidade da efetivação da inclusão e do AEE mediante a troca de experiências e informações entre os diferentes profissionais da educação.

Em todo período pedagógico estou disponível nas escolas, entro em contato sinalizo da minha disponibilidade. Então, assim como no encerramento nos conselhos de classe eu participo em algumas escolas, no planejamento e também no conselho de classe, a finalização e encerro sempre com o atendimento, o relatório descritivo das competências adquiridas, das situações vivenciadas para que a escola regular tenha uma visão mais panorâmica da condição do aluno para a aprovação, para uma transferência de modalidade, série. Eu sempre envio o relatório para as escolas, eles usam até para justificar algumas condições no censo escolar, alguns usam o relatório mais para benefícios da previdência (Trecho da entrevista com a participante A)

A fala destacada reforça a compreensão de que o relatório elaborado pelos professores de AEE tem sido pouco utilizado para elaboração de novas situações pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão escolar do estudante.

Entretanto, vale ressaltar que para que ocorra a efetivação das propostas do MEC para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, cabe também a todas as esferas competentes cumprir com as suas funções. Se tratando da escola, de acordo com as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional

especializado na educação básica, fica estabelecido ser de competência desta, promover a articulação pedagógica entre os profissionais que atuam na SRM e os professores das salas de aula comuns, com a finalidade de promover condições de participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, bem como estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, visando à promoção de cursos de formação continuada para os professores.

A rede municipal uma escola ainda promove encontros pedagógicos anuais em que abre um espaço para que a educação especial se apresente, como é que deve atuar, sugestões, orientações, que façam uma fala. Não é um espaço para uma oficina, para troca de experiências, é um espaço de palestra o que a gente sabe que não surte o efeito necessário porque é um efeito prático, não é um efeito teórico que a gente busca. Quando a gente vai para a escola regular, a gente ocupa o espaço da regular não é para ir lá fazer teorização, é para trabalhar a prática. O aluno ele sai do regular para o especial sempre apontando a crítica negativa do professor sobre o especial, tá fazendo o que? Fulano não está melhorando! 'Ah, fale com o professor da especial!' A compreensão que os professores do regular têm é se um aluno está indisciplinado e retardou a aprendizagem, chama o professor da educação especial para dar um jeitinho, 'deve ser maluco!' (Trecho da entrevista com a participante A)

Ainda sobre a questão da existência de momentos destinados para que os profissionais do AEE interajam com outros profissionais objetivando expor o sentido real acerca deste atendimento, percebemos que isto ocorre de forma restrita, lavando-se em consideração que apesar da sala atender estudantes de três esferas educacionais (municipal, estadual e particular), é citado pela participante A que apenas uma escola da rede municipal promove anualmente, através da jornada pedagógica, um momento em que estes possam se expressar, entretanto é afirmado pela participante que este não se configura como um espaço onde haja a promoção de trocas de experiências, de situações práticas que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos mesmos.

#### **4.1.5 Dificuldades vivenciadas e sugestões**

Sobre as dificuldades enfrentadas diariamente para o desenvolvimento pleno do atendimento educacional especializado, as participantes salientaram diversos motivos que contribuem para que este não ocorra da forma desejada, tais como: a incompreensão sobre as atribuições do profissional especializado; incompreensões sobre o objetivo da sala de recursos multifuncionais; falta de uma equipe maior de profissionais e auxiliares para atuarem junto aos estudantes atendidos no AEE; falta de espaços para a troca de experiências; falta acompanhamento efetivo do MEC e de orientações constantes para o trabalho; falta de

diálogo junto às esferas competentes, a exemplo da secretaria estadual de educação; a distância geográfica devido a existirem alunos que residem em cidades circunvizinhas e não ser assegurado financeiramente o deslocamento dessas profissionais no momento das visitas.

O MEC tem falhas imensas com relação a essa política, porque o MEC entrega o espaço, entrega as estratégias, as diretrizes, entregam uma demanda, mas não acompanha de fato, acompanha estatisticamente, mas de fato o MEC não tem estratégia, como eu digo da formação continuada, da abertura de pontes dessa rede, a qualificação profissional para mim ainda é tudo, porque a gente vai pela afinidade, mas a afinidade em si não dá conta (Trecho da entrevista com a participante A)

Primeiro, de uma incompreensão de qual é o papel da escola, da educação especial, da sala de recursos que não é uma sala de reforço escolar, então há uma compreensão deturpada. [...] Então, a falta de entendimento sobre o que é o trabalho da sala de recursos multifuncionais é um dos maiores impasses para que o ensino regular consiga desenvolver competências a partir do apoio da sala de recursos multifuncionais (Trecho da entrevista com a participante A)

De acordo com a LDBEN/1996 a sala de recursos multifuncionais na escola regular tem a função de “atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, além de especificar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º, § 2º). Tendo em vista a função da sala multifuncional, além das medidas de implantação e disponibilização dos recursos notamos que o MEC, deveria atuar de forma a expandir as informações acerca deste atendimento e as atribuições cabíveis a cada esfera competente.

Desta forma, entendemos que para que o processo de efetivação da inclusão educacional ocorra todos os envolvidos na comunidade escolar necessitam possuir conhecimentos, ao menos em nível básico, sobre o serviço que é ofertado na instituição de ensino investigada, principalmente se tratando da gestão escolar que deve sempre se informar e buscar capacitação para gerir da melhor maneira possível esse atendimento, garantindo que o mesmo atenda aos estudantes com necessidades especiais específicas e que a sala não se torne um local de reforço escolar como foi mencionado pela participante A, o que desvirtuaria a sua função.

A própria gestão da escola em que a sala está inserida não compreende a dinâmica, a própria gestão não é orientada de qual é o papel do professor na sala de recursos multifuncional, a gestão sempre me pergunta: “Você tem que ir a outra escola?”, porque a gestão não é informada de que eu tenho que fazer essa parte, as competências do professor de AEE, não é passada para o gestor. Então, ao gestor é cobrado assim: cobra à frequência, a carga horária é essa e pronto, mas não diz que essa carga horária contempla a ida a outras escolas, a ida à casa do aluno, o conhecimento do contexto sócio cultural dessa criança, desse indivíduo, não contempla que às vezes se faz necessário dialogar com um outro profissional que está acompanhando a criança. Então, muitas vezes eu tenho que ir ao hospital conversar com o psicólogo que está acompanhando aquela criança, tenho que ir a

clínica tal para dialogar com o fonoaudiólogo que está acompanhando, porque o relatório escrito não contempla as dúvidas, entendeu, e isso eu faço muito bem porque sem essa ponte o trabalho é deficiente. (Trecho da entrevista com a participante A)

De uma forma geral, as participantes manifestaram um sentimento de insatisfação no que tange a forma como o órgão responsável pela manutenção da sala, o MEC tem ofertado este apoio especializado através da SRM, pois de acordo com as mesmas as propostas governamentais chegam à instituição seguindo uma hierarquização havendo, portanto, uma imposição das instruções a serem seguidas para o desenvolvimento do atendimento. Entretanto, o órgão responsável pela manutenção, não se responsabiliza em atuar de forma efetiva no fornecimento prático dessas instruções e no fornecimento de subsídios necessários para o desenvolvimento dessas estratégias e da gestão dessas salas nas escolas, assim como também não tem fornecido capacitação continuada para esses profissionais.

Além de que a sala de recursos multifuncionais não recebe orientações constantes para o trabalho, então depende muito da busca do professor que esta lá como titular daquela sala. E se eu não for pesquisadora, se eu não for empreendedora da minha ação, o estado de direito não vai fazer isto por mim, eles não oferecem uma formação continuada que é necessária já que você lida com um campo abstrato, um campo subjetivo, então a sua formação tem que ser o tempo todo lapidada, você tem que estar o tempo todo buscando conhecimento, o estado de direito não oferece isso. Quando oferece, oferecem pra cumprir uma meta documental deles, eles precisam apresentar um compromisso de despesas e tal, e aí elaboram uma coisa muito rápida, mas algo descontínuo, fez aquele momento tchau, acabou. (Trecho da entrevista com a participante A)

Falta muito por parte do governo, o governo precisa capacitar mais os professores nessas áreas, às vezes a gente faz um curso, mas a gente faz um curso com nossos recursos próprios e o governo devia pelo menos dar um curso básico para todos os professores, básico o mínimo para todos os professores do regular que não ia sentir tanta dificuldade para trabalhar com esse aluno na sala de aula, porque uma coisa é um professor da educação especial trabalhar com aquele aluno e outra coisa é na sala de aula regular onde o aluno tem doze, onze, dez professores diferentes e que nenhum deles sabem fazer um sinal sequer nem do bom dia. Então eu acho que o governo peca muito na falta de capacitar professores para trabalhar com esses alunos um curso mínimo que fosse, básico que fosse, já ia ajudar bastante. (Trecho da entrevista com a participante B)

De acordo com as participantes A e B, um dos fatores que dificultam de maneira significativa o desenvolvimento do trabalho no AEE, é a falta de garantia por parte do MEC, em fornecer a participação dos profissionais especializados em cursos de formação continuada específicos da sua área de atuação. Sendo que se não houver a existência de interesse contínuo por parte deste profissional em buscar por conta própria essa capacitação, o trabalho seria sempre deficiente já que o MEC, não tem cumprido seu papel em garantir a participação destes profissionais em espaços destinados à formação. Nesse sentido, cabe ressaltar que na

gestão desses espaços poderia também ser feita parceria com instituições de ensino superior para que o processo de formação continuada fosse assegurado através de atividades extensionistas.

O diálogo com a secretaria estadual não acontece, sempre vem daqui para lá. A gente sempre sai da educação especial, eu ligo para a secretaria estadual de educação perguntando o que vocês têm para a gente, vocês tem alguma formação, eu estou precisando, estou precisando de apoio, eu estou com uma deficiência da qual estou tendo muita dificuldade para trabalhar. Então se eu não tiver uma formação específica buscada por mim, a gente sempre vai ter então essa deficiência da educação especial no diálogo com os professores já parte também dessa relação que o estado de direito tem. (Trecho da entrevista com a participante A)

Tendo em vista as políticas que regem a oferta do AEE e, principalmente, visando à garantia da inclusão escolar de alunos com deficiência, as secretarias municipais e estaduais deveriam também cumprir com suas obrigações para manter o pleno funcionamento do atendimento, conforme mencionado pela participante A. No entanto, esse diálogo e apoio não acontecem de maneira a ajudar no fornecimento de informações que contribuiria com o trabalho desenvolvido pela mesma. Essa falta de diálogo entre as instâncias administrativas acaba dificultando também na especialização, capacitação do profissional que atua neste atendimento, pois ficam desprovidos de informações que possam favorecer este processo, como a oferta de cursos, além de serviços de capacitação e treinamento pedagógico. O que na realidade percebemos é que as normativas que regulamentam esses espaços educacionais são consideradas inatingíveis e não são cumpridas, pois falta, sobretudo, diálogo entre as esferas administrativas e uma fiscalização coerente.

(...) falta uma equipe maior, porque a sala tem condições de fazer muito mais pela sociedade. Então uma pessoa para deficiência intelectual é pouco, para atender 25 pessoas. Hoje eu matriculo 25, para matricular 25 eu não tenho como juntar 25 deficiências distintas para trabalhar a semana inteira. Então quem perde é o público porque eu.. humanamente impossível, eu não tenho com quem dialogar as frustrações, eu não tenho com quem trocar ideias, eu não tenho com quem buscar sugestões para o trabalho, quer dizer hoje individualmente eu tenho diálogo com outras redes que me permitem colocar essas frustrações, então eu tenho uma equipe de psicólogo, de psicopedagogo que estão próximos, mas não é algo promovido por ali. Então à sala de recursos deixa o professor muito sozinho, na sala de recurso é o professor sozinho, então você tem o seu problema resolva sozinho, se vire sozinho, crie sozinho, são inquietações só suas. (Trecho da entrevista com a participante A)

Observamos explicitamente na fala dessa profissional a angústia da solidão na resolução das demandas concretas que se apresentam nas SRMs. Essa condição de solidão deixa o profissional sem condições de um trabalho efetivo para atendimento das necessidades

apresentadas pelos estudantes, o que pode comprometer todo trabalho inclusivo que está sendo realizado.

A oferta de profissionais para atuarem nas salas de recursos é feita pelas secretarias de educação, de acordo com as demandas de estudantes público-alvo informadas. Neste sentido, observa-se que a professora entrevistada aponta que o número de estudantes com diferentes deficiências vem crescendo e a oferta de profissionais não consegue atender, principalmente as especificidades de cada estudante que necessita do atendimento específico e individualizado. Assim, em muitos casos o atendimento não acontece devido ao grande número de estudantes matriculados e a pequena quantidade de profissionais.

Na educação especial trabalha a professora que você já entrevistou a outra assistente, eu, e mais outro funcionário que me dava suporte, mas esses funcionários eles são contratados, efetivos mesmos só tem dois professores. Esse ano de 2015 a contratação ela só acontece após o início do ano letivo, então a gente não sabe a disponibilização do governo para a contratação desses professores auxiliares. Possivelmente serão os mesmos? Na área de libras, de deficiência auditiva a gente tem muito poucas, pouquíssimas pessoas que fazem esse atendimento, aqui em São Felipe mesmo às vezes a disponibilidade quase não existe, a gente tinha uma professora que trabalhava só que ela já se aposentou e tinha outra pessoa que dava suporte a ela e essa pessoa casou foi embora para Salvador, então a escola ficou sem, a gente até tentou a DIREC, tentou em Cruz e em outros lugares, mas não consegue gente que trabalhe nesta área. Depois um ex-aluno da escola veio trabalhar dando suporte à gente no ano de 2014, mas esse ano a gente não sabe ainda. (Trecho da entrevista com a participante B)

(...) A família, é uma família de conflitos. Essa família busca muito você, se vê ancorada em você, então começa a te buscar muito, você já não tem mais tempo em casa, vou te dizer assim você vai para a sala de recursos, você começa a ser conselheira, você começa a ser psicólogo, doutor, você começa a ser tudo e é difícil você mostra para o outro que você não é aquilo ali, porque o outro cria esse imaginário, o outro precisa de você, se você for taxativo dizer eu não estou aqui para isso, você acaba perdendo muito mais porque ele nem vem mais para a educação especial, você precisa ser sutil nas definições ou você é ou você perde esse público que precisa de você. (Trecho da entrevista com a participante A)

A fala da participante B aponta a necessidade de profissionais especializados para determinadas áreas, afirmando a dificuldade em encontrar devido à falta de profissionais com formação adequada a atuar no AEE, e levando em consideração também que essas contratações são realizadas pelo governo no início do ano letivo, de modo precário e temporário, o que promove a descontinuidade do serviço prestado. Um fator agravante é a falta de profissionais que desejem trabalhar na cidade, apesar da necessidade ser grande, o interesse dos profissionais por exercer a atividade é pouco.

Por sua vez, a participante A ainda menciona que diante dessas dificuldades seu atendimento na sala de recursos passa a abranger áreas que fogem ao seu controle

profissional, pois é vista como suporte pela família que precisa também de orientação sobre como proceder com esses filhos que necessitam de atenção especializada. Essa atividade passa então a ser acrescida de tantas outras demandas, o que sobrecarrega esses profissionais no exercício dessa prática.

Outra questão é que o gestor compreenda o que é inclusão. Se o gestor não compreende o que é inclusão, porque ele é definidor de estratégias, ele é. Então se o gestor não compreende, a tendência natural é que todos os outros também não compreendam. Então o trabalho com o gestor da unidade é fundamental. (Trecho da entrevista com a participante A)

Esse ano houve até uma deficiência nessas visitas 2014, porque a gente não tinha profissional disponibilizado para isso. A gente até pediu, solicitou ao estado, encaminhou todos os documentos, mas não foi liberado. Então, assim, a disponibilidade foi pouca e no turno matutino eu trabalho na direção então eu não tenho disponibilidade de tá indo para as escolas, até fui às escolas, porque a maioria dos alunos eles estudam de manhã. Mas a outra parte, a parte que cabia ao governo fazer, infelizmente a gente não conseguiu. (Trecho da entrevista com a participante B)

[...]Então uma sala de recursos multifuncionais não deveria ser jamais um professor e sim uma equipe. Uma sala com 25 deveria ter no mínimo quatro profissionais para atuar, no mínimo, para que houvesse momentos em que esses quatro pudessem criar estratégias coletivas de desenvolvimento de trabalhos para o individual. (Trecho da entrevista com a participante A)

Diante da situação real exposta pelas participantes do estudo e tendo como base as disposições legais, compreendemos que as políticas públicas para a educação especial, em se tratando do AEE, necessitam promover maior inferência e participação no fornecimento de subsídios necessários ao bom atendimento nas salas de recursos, principalmente no que diz respeito à capacitação dos profissionais que atuam neste atendimento. Partindo do pressuposto de que todo e qualquer profissional necessita estar atualizado, ainda mais diante de um mundo globalizado onde as informações estão em constantes modificações, e se tratando principalmente de profissionais que atuam com estudantes que possuem características singulares no que tange ao aprendizado e que necessitam muitas vezes de equipamentos de tecnologia assistiva modernos, se faz necessário estar em constante atualização.

Neste sentido acreditamos ser fundamental o estímulo, a capacitação constante, a ampliação das equipes de trabalho, de modo a assegurar melhorias nas condições de trabalho do profissional envolvido no AEE, para que desta forma o estudante atendido seja o maior beneficiado e, por consequência, o AEE cumpra com o seu objetivo.

Formação de professor, eu acho que é uma medida. Assim, não formação esporádica, mas uma formação contínua deve ser obrigatória, estar em pauta de qualquer formação a parte da inclusão, fazer uma formação específica de disciplina, como trabalhar essa disciplina com deficientes! Se eu vou trabalhar uma formação

pedagógica, didática, precisa trabalhar a questão da inclusão! Então, uma das principais medidas é a formação que para mim tem que ser incessante, qualquer estratégia que se pensar parte daí. [...] Segundo, adequação do material, não adianta dizer como fazer se não existem condições para fazer, e o material significa nessa formação mostrar como um recurso pode ser adaptado para outros fins, uma formação já também minimiza a deficiência do material. (Trecho da entrevista com a participante A)

Concordando com as falas das participantes acima, é imprescindível na formação docente, tanto da sala regular quanto da SRMs, bem como a disponibilização de material didático nestas salas de recursos de forma a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial que propõe uma nova conduta da escola regular, apresentando medidas que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Assim, para ocorrer à efetivação da educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a escola necessita formar os professores, inovar nas práticas pedagógicas e metodológicas, bem como organizar-se estruturalmente e funcionalmente, para atender as demandas coletivas e individuais dos seus estudantes. Desta forma, as salas de recursos multifuncionais devem cumprir o propósito da organização de espaços na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Eu acho que o MEC deveria financiar a parte de vencimentos do professor, o MEC deveria colaborar financeiramente para que o professor pudesse ter dedicação exclusiva, se o MEC garantisse dedicação exclusiva aos profissionais, financeiramente claro, porque eu vivo em uma sociedade capitalista em que eu preciso sustentar uma família. Então se o MEC me assegurasse de não precisar fazer nenhuma outra atividade, não precisar busca nenhuma outra fonte de renda, que o que eu ganhasse suprisse também, o desenvolvimento do trabalho seria bem melhor. Apesar de eu ter toda a compreensão, eu não tenho condições de me dedicar cem por cento, porque eu preciso financeiramente de outras atividades. Então meu turno livre precisa ser ocupado por outra empresa para que eu possa suprir as condições da minha família. Dedicação exclusiva do professor com rendimentos favoráveis a tal. (Trecho da entrevista com a participante A)

A fala da professora A revela que embora a demanda dos profissionais especializados que atuam na SRMs seja avolumada, a valorização dos mesmos que poderia ser expressada através de uma remuneração condizente, não acontece. Essa questão, relacionada à baixa remuneração docente para o desenvolvimento de suas atividades, faz com que esses profissionais se ocupem de outras atividades para subsidiar suas despesas familiares, o que ocasiona ainda mais na sobrecarga de trabalho e na desmotivação no exercício profissional.

De acordo com a portaria normativa nº 13, de abril de 2007 que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", em seu Art. 1º, estabelece que a criação de tal programa tem por finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, dessa forma o governo deve não só permitir sua criação, mas colaborar na manutenção e atendimento desses espaços, oferecendo apoio nas construções de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

O que eu acho que deveria melhorar é o espaço físico, para um espaço físico maior, que a quantidade de aluno é muito grande. Aí se tivesse um espaço físico maior para trabalhar as modalidades de DI e DA e cegueira seria bem melhor. (Trecho da entrevista com a participante B)

Outra medida extremamente necessária é criar pontes de redes, o trabalho, a educação não pode, pessoas especiais não podem ser isoladas de complementos da área de saúde. Então saúde e educação tem que ser duas esferas interligadas. Essa necessidade de interação, construir estratégias em que a saúde entre no espaço escolar em que o profissional que acompanhe o estudante tenha que conhecer o espaço escolar, porque às vezes o profissional trabalha no campo da saúde, desconhece a realidade escolar, então está tentando fazer uma intervenção que vai contribuir para o cognitivo que é o papel da escola na área cognitivo social, vai interferir no cognitivo. Porém o próprio profissional que está tentando dar esse aporte não tem nenhuma relação com a educação, então essa ponte também é uma das medidas que deve ser pensada. (Trecho da entrevista com a participante A)

Devido às mudanças e a demanda das escolas que vão aumentando o número de estudantes atendidos é necessário à adequação das salas tornando-as acessíveis com ampliação desses espaços, de forma que todos tenham acesso aos materiais necessários e ao atendimento de sua especificidade. Uma sugestão levantada pela entrevistada seria um atendimento em conjunto com os órgãos de saúde que atendem a estes estudantes, a mesma relata acima que tal parceria facilitaria as relações interpessoais e seria colaborativa na distribuição das atividades e no atendimento de saúde adequado para as necessidades dos estudantes que dependendo de suas singularidades necessitam de acompanhamento clínico de profissional especializado, o que não ocorre devido a fatores diversos até mesmo o desconhecimento dos direitos dos estudantes pelos pais e responsáveis. Essa rede de apoio à inclusão deveria ter como objetivo assegurar uma ação multiprofissional que convergisse para potencializar a permanência e o desenvolvimento desse estudante em suas atividades acadêmicas.

Quando perguntado as participantes sobre possíveis sugestões viáveis para a melhoria da oferta do AEE, estas fizeram algumas sugestões referentes às necessidades e demandas para o atendimento educacional especializado, dentre essas sugestões estão: a inserção do

tema inclusão em todos os cursos de formação inicial em educação; cursos de formação continuada para todos os profissionais, tanto do AEE quanto de turmas regular, bem como propor nessas formações estratégias para a adequação de materiais didáticos; a compreensão a respeito da inclusão educacional por parte do gestor escolar, neste caso deveria existir uma formação das pessoas envolvidas no processo de implantação da sala em sentido amplo; dedicação exclusiva do professor com vencimentos adequados; investimentos na formação do professor; criação de estratégias que articulasse educação e saúde.

Embora os dados analisados nesta categoria terem demonstrado que as políticas públicas para o AEE ainda precisam ser consolidadas com ações mais efetivas, percebemos que existe muito empenho, investimentos e esforços dos profissionais da sala em estudo em atuar da melhor maneira possível, buscando por conhecimentos novos através de investimentos financeiros próprios em sua capacitação profissional, tendo em vista a garantia de um atendimento justo aos estudantes que deles necessitam.

#### **4.2 A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

A categoria em questão aborda as concepções das participantes sobre as contribuições da sala de recursos investigada para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em turmas comuns. Desta forma, quando levantado este questionamento ambas as participantes julgaram ser de fundamental importância a SRM, para a inclusão efetiva dos estudantes que a frequentam.

De acordo com a análise da fala da participante A, após a criação deste programa de certa forma houve uma modificação na visão a qual se tinha sobre a inserção deste público nas instituições de ensino, levando-se em consideração que a estes indivíduos foi por muito tempo negado o direito a participação no processo educacional, sendo negligenciada a oferta dos serviços educacionais, e quando inseridos no contexto educacional geralmente não representavam mais que dados estatísticos contabilizados no censo escolar.

A importância é grande! É fundamental hoje a sala de recursos multifuncionais, fundamental no sentido de que ela tira o isolamento, tira a ideia de que só jogou a criança, o indivíduo no ensino regular. A sala de recursos ela funciona como um apoio, aporte, então ótimo, excelente iniciativa. (Trecho da entrevista com a participante A)

Eu acho que muita! Porque a gente vê o aluno avançando, a gente o vê crescer no conhecimento dele, no crescimento intelectual a gente vê e é gratificante que a gente

encontra um aluno depois na rua e quando a gente encontra com ele, ele dá aquele sorriso para a gente, isso é sinal de que ele tá crescendo, está se dando bem, está conhecendo alguma coisa porque senão ele não retornaria para a sala. Então o aluno ele tá na sala de aula quando ele acha que alguma coisa está valendo a pena para ele, então que a sala multifuncional está contribuindo está, a gente sabe disso porque ela anda cheia, as vezes não tem nem vaga, a cada ano que passa vai aumentando a clientela. (Trecho da entrevista com a participante B)

Desta forma, a concepção da participante A torna legítima a importância do AEE por acreditar que, de fato, a criação deste programa marcou uma nova época no que diz respeito à garantia dos direitos dos estudantes com deficiências. Entretanto, vale resaltar que este atendimento deve ser pautado nos princípios e fundamentos os quais se propõe as legislações, para que não corra o risco de se configurar como um novo modelo de práticas educacionais segregacionistas.

Neste sentido, a participante B aponta que existe em parte uma falta de cumprimento do MEC com relação às políticas que se propõe a assegurar, o que remete a pensarmos que se não existissem profissionais conscientes, responsáveis e comprometidos com a causa da inclusão e a oferta do atendimento educacional especializado, assegurando o apoio à escolarização destes educandos em turmas comuns, este processo não aconteceria de forma adequada, dando margem à ocorrência de modelos avessos a inclusão.

Então, o MEC precisa fazer as coisas saírem do papel, o MEC precisa fazer de fato que a prática aconteça para que a educação especial melhore. Agora que essa integração da educação especial com o regular tem que existir sim, porque não existe aluno diferente, não é correto colocar um aluno em uma sala só para o aluno deficiente e outra sala só para aluno regular, aquele aluno tem que ser incluso na sociedade tanto quanto o outro, ainda que eles tenham algumas limitações, ele é um ser humano tanto quanto o outro, ele tem os mesmos direitos que os outros. Então ele tem que estar integrado sim, a escola tem que ser inclusiva sim. (Trecho da entrevista com a participante B)

[...] De muita coisa que está ali que o MEC prega poucas são as que são praticadas, principalmente em relação ao professor que tem pouco conhecimento, ele é pouco preparado. Então, se tudo que tivesse ali, se tudo que o MEC sinaliza fosse realizado a educação seria bem melhor, tanto para o especial quanto para o regular, o desenvolvimento dos meninos seria bem melhor. (Trecho da entrevista com a participante B)

Apesar de explanadas algumas insatisfações pelas participantes acerca das condições de trabalho que vem sendo oferecida pelas políticas governamentais ou pela falta de condições, podemos destacar que as participantes do estudo tem empenhado esforços para efetivar este serviço, buscando, na maioria das vezes, se pautar nas orientações provindas das políticas públicas e principalmente por acreditarem na inclusão educacional destes indivíduos

e na igualdade de direitos entre os seres humanos, como é mencionado acima na fala da participante B.

Outra questão levantada pela participante B sobre o processo de inclusão foi que embora na atualidade existam diversificados decretos, resoluções e legislações referentes à educação especial, bem como a inclusão de todos os estudantes na escola, sem que haja qualquer tipo de distinção, existem muitos estudantes com deficiências que ainda estão fora do contexto escolar por conta da falta de compreensão da família em não entender ou até mesmo em não aceitar a deficiência do seu familiar.

A gente sabe que ainda com muitas leis, ainda tem muita gente com deficiência que estão dentro de casa, não frequenta e nunca frequentou uma sala de aula ainda. A gente sabe, e esse trabalho deve ser feito em cima da família porque parte da ausência desses meninos na sala de aula é de responsabilidade da família que não quer que a sociedade conheça que ele tem aquele filho deficiente, a família que não quer colocar seu filho fora das paredes da casa, ele tem vergonha, se isso fosse bem trabalhado com a família a gente teria menos dificuldade na sociedade, dentro da sala de aula, na vida. (Trecho da entrevista com a participante B)

Essa condição em que este indivíduo é submetido por conta desse receio, medo ou até mesmo preconceito dos familiares em expor a deficiência de um familiar, faz com que este indivíduo seja desprovido de todos os seus direitos perante a sociedade. Isso, entretanto, não colabora para o fortalecimento destas políticas, tendo em vista que os principais beneficiados não estão fazendo valer seus direitos, o que acaba também gerando uma violação dos direitos alheios a partir do momento em que um familiar está negando a este indivíduo sua participação plena na sociedade.

Desta forma, concordamos com a participante B quando a mesma menciona que as questões referentes à inclusão poderiam ser mais trabalhadas com a família, pois acreditamos que esta seria uma maneira de reduzir, amenizar ou até mesmo extinguir algumas barreiras existentes na sociedade, a exemplo do preconceito que ocorre em alguns casos na sala de aula e de modo geral na vida destes indivíduos.

### **4.3 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SRMs PARA INCLUSÃO**

A presente categoria objetivou identificar a concepção das participantes acerca da avaliação que as mesmas fazem sobre as atividades desenvolvidas na SRMs com vistas à inclusão educacional dos estudantes com deficiências. A participante B considerou que as

medidas para que a inclusão aconteça tem sido feitas na escola onde a sala mantém o seu funcionamento, sendo elas a implantação propriamente dita da sala, transformações físicas no ambiente, sinalizações, rampas, sendo feito todas as adequações estruturais que as políticas governamentais sugerem para o funcionamento da sala.

As medidas adotadas para a inclusão a escola já fez, a implementação da sala multifuncional, assim o conhecimento dessa sala para a comunidade. Eu acho que praticamente todas as escolas sabem que aqui tem essa sala, todas as escolas sabem que a escola, que o João Durval está aberto para receber estes alunos. As transformações físicas da escola, do estabelecimento já foram feitas, as sinalização, rampa, já pedido no projeto o que o estado exige, para que a gente tenha o atendimento desse aluno já foi feito. E, assim, a disponibilidade dos professores para tal é muito grande, tanto do regular quanto do ensino da educação especial, a gente nunca teve assim nenhum problema de professor que rejeitasse nenhum desses alunos, graças a Deus todo mundo recebe de braços abertos, e quando tem, quando conhece, porque tem muitos professores que quando têm que eles conhecem, eles indicam, falam, encaminham os pais para aqui. (Trecho da entrevista com a participante B)

Podemos constatar que a participante B referiu-se principalmente as questões referentes a barreiras arquitetônicas que poderiam inviabilizar o acesso destes estudantes a sala. Entretanto, a mesma menciona também que existe uma disponibilidade muito grande da comunidade escolar em receber e garantir o desenvolvimento educacional destes estudantes. Consideramos que a criação de uma cultura educacional inclusiva faz com que o ambiente se torne muito mais prazeroso para o educando, assim como para todos os envolvidos neste processo, o que potencializa a efetivação da inclusão.

Sobre o desenvolvimento dos educandos na SRM para a inclusão em turmas comuns, a participante A salientou que sempre faz visitas às escolas onde estes estudantes estão inseridos na educação regular, com o intuito de levar informações aos profissionais que lá atuam com a finalidade de orientar acerca das possibilidades dos mesmos de alcançar os conteúdos curriculares ensinados. Entretanto, de acordo com a mesma esta inferência é feita com muita sutileza, a mesma se apresenta de forma colaborativa, ficando a critério dos profissionais seguir ou não a orientação recomendada.

Eu sempre vou às escolas com um cuidado muito grande de não ser imperativa, eu não posso ser imperativa. Quando eu vou à escola eu sinalizo a realidade que eu tenho e as possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento da criança, é muito raro a escola regular fazer adaptação, mas eu aponto a possibilidade a partir da possibilidade fica a autonomia da escola para fazer isso. (Trecho da entrevista com a participante A)

Esse receio revelado pela profissional entrevistada certamente acontece ainda pelo distanciamento entre esses dois espaços educativos, pois cabe ao profissional da SRMs

orientar as possibilidades de adaptação curricular necessárias ao estudante com deficiência atendido pelo AEE.

Ainda assim, de modo geral, as participantes deste estudo avaliam que a sala de recursos multifuncionais investigada tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes que a frequentam, principalmente por observarem que estes estudantes além de apresentarem transformações no diz respeito ao desenvolvimento intelectual, muitos deles tem apresentado mudanças comportamentais que favorecem a sua participação plena em sociedade, isso se dá através da interação destes educandos com outros indivíduos que apresentem ou não algum tipo de deficiência o que possibilita o desenvolvimento da noção dos direitos e deveres necessários à convivência na sociedade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados levantados durante a investigação possibilitou o alcance do objetivo proposto neste estudo, permitindo a construção do perfil do atendimento educacional especializado fornecido na sala investigada, através de uma análise descritiva das falas das participantes, podendo também analisar as perspectivas e desafios enfrentados pelas profissionais para que o AEE seja realmente um serviço educacional que promova a inclusão. Desta forma este estudo possibilitou a compreensão sobre a implantação da sala investigada na rede estadual do município de São Felipe-BA, assim como também foi possível conhecer a forma como o AEE está se organizando como um espaço inclusivo, bem como seu funcionamento, público-alvo, e também as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especialistas que atuam na oferta deste atendimento especializado.

Os dados desta investigação revelaram que o atendimento na SRMs estudada ainda enfrenta algumas dificuldades, principalmente se tratando da falta de diálogo entre o órgão responsável pela gestão da mesma e o MEC no que diz respeito ao acompanhamento das ações desenvolvidas. Ademais foram pontuadas algumas dificuldades no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias e de uma ação multiprofissional inclusiva entres os profissionais de diversificados campos de atuação, envolvendo os especialistas da SRMs, os professores das turmas regulares e os profissionais da saúde.

Quanto à organização e funcionamento da SRMs estudada, verificou-se que os mesmos foram estabelecidos baseados nas orientações previstas pelas políticas públicas que norteiam este atendimento, embora o público-alvo atendido esteja além do caracterizado pela política governamental. Isso tem acontecido, pois existe uma demanda de estudantes que frequentam este atendimento que não são contemplados pelas políticas públicas, sendo enquadrados de forma equivocada como estudantes que possuem deficiência intelectual, entretanto estes apresentam variadas dificuldades de aprendizagem, que não necessariamente deveriam ser considerados como casos de DI. Diante desse achado de pesquisa, consideramos neste estudo que as políticas públicas devem ser revistas neste aspecto, pois esses estudantes também necessitam de um atendimento educacional especializado, já que apresentam também necessidades específicas de aprendizagem.

Em se tratando dos equipamentos, materiais e recursos disponibilizados na SRMs, as participantes deste estudo divergiram em opiniões sobre a quantidade e disponibilidade dos

mesmos para o atendimento. Neste aspecto, apesar da sala dispor de uma série de recursos foi mencionado por uma das participantes à necessidade de uma maior participação dos profissionais envolvidos no atendimento direto aos estudantes na escolha dos itens dos kits adquiridos anualmente pelo MEC e disponibilizados para o AEE, o que acaba dificultando o trabalho no atendimento.

A partir dessa dificuldade citada acima, uma das participantes mencionou a necessidade de adaptação dos recursos existentes de modo a atender mais especificamente às demandas dos estudantes envolvidos. Esta fala permite concluirmos que se tratando de adaptações dos recursos, as profissionais estão seguindo as orientações atribuídas ao profissional especialista do AEE, demonstrando assim que o atendimento não tem deixado de ser ofertado. Isso também destaca o comprometimento profissional das participantes com a escolarização dos estudantes público-alvo da inclusão.

Foi revelado ainda neste estudo que, apesar da existência de um cronograma no qual se destina um dia específico ao atendimento a professores das turmas comuns, familiares e outros profissionais, a procura por este atendimento acontece de forma pouco expressiva, o que dificulta o estabelecimento de parcerias que propiciem trocas de informações e experiências que viabilizem a efetivação da inclusão educacional do estudante que frequenta este atendimento, tendo em vista que se este trabalho não for desenvolvido de forma conjugada acaba impedindo o acompanhamento coletivo do desenvolvimento do estudante pelos profissionais de diferentes áreas e também pela família.

No que se refere à avaliação dos alunos que são encaminhados para o AEE, percebemos que não existe um procedimento padronizado para a realização da avaliação, assim como não foi relatado sobre a existência de uma equipe multiprofissional para realizar a avaliação e apresentar um diagnóstico para cada caso específico, ficando sobre a responsabilidade da família em levar o indivíduo a uma equipe médica e dar um retorno as profissionais da SRM. Dessa maneira, percebemos que apesar das leis mencionarem ser de responsabilidade do profissional do AEE, juntamente com outros profissionais da saúde isso não ocorre necessariamente desta forma, até porque a quantidade de profissionais é insuficiente para atender a demanda, ainda mais se tratando de uma avaliação envolvendo uma equipe multiprofissional.

Quanto à formação das profissionais em exercício nas SRMs, as mesmas julgaram ser um dos maiores entraves para a efetivação da educação inclusiva numa perspectiva de AEE, pois apesar de constar em lei a oferta de cursos de formação continuada para estes

profissionais, isso na realidade não acontece, pois as instâncias federativas parceiras não promovem a participação através de cursos e nem de acompanhamento do trabalho para esclarecimento de dúvidas e inquietações. Quando tais formações acontecem são rápidas, sendo considerados pelas participantes como insuficientes, pois não possibilitam trocas de experiências e discussões, são destinados à teorização, e as necessidades destas são de cursos que aprimorem a prática pedagógica. Desta maneira, fica a critério destes profissionais em investir recursos próprios para adquirir a formação necessária ao atendimento no AEE.

Apesar de serem relatados diferentes problemas enfrentados pelas profissionais especialistas na atuação frente o AEE, fornecido através da SRM, as participantes ressaltaram ser de grande importância às contribuições do AEE para o processo de inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência, tais como: melhoria no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; favorecimento de uma maior interação social à medida que desenvolvem trabalhos em pequenos grupos ou atividade coletiva; investimento no desenvolvimento da autoestima destes estudantes; maior envolvimento do aluno no seu processo educativo.

Tendo em vista o exposto, consideramos que a sala de recurso investigada tem exercido grande influência no processo de escolarização dos estudantes que a frequentam, pois acreditamos que apesar das muitas dificuldades que este apoio especializado ainda enfrenta, o mesmo se constitui como uma forma de amenizar ou até mesmo extinguir possíveis barreiras existentes que dificultam a aprendizagem destes educandos.

Desta forma, o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais se faz bastante necessário desde que as políticas governamentais que regem o mesmo, sejam cumpridas de tal modo como são descritas nas normatizações, tendo em vista a não deixar lacunas que favoreçam a processos antagônicos a inclusão, como é o caso do processo de segregação educacional.

Além disso, para que o mesmo se efetive de forma plena consideramos que ainda se faz necessário a reorganização do serviço de apoio no que tange a sua estrutura física, tendo em vista que o espaço físico da SRMs estudada é considerado pequeno para o atendimento do público matriculado, sendo necessário também um incremento na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados às necessidades reais vivenciadas nesse contexto.

Outras medidas necessárias são o reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais especialistas, podendo ser feito através da garantia dos cursos de capacitação e através da valorização salarial, além da criação de estratégias que

favorecessem o estabelecimento de articulações entre as diversas áreas que estão de algum modo relacionado ao AEE, principalmente entre os profissionais que atuam diretamente com o processo de escolarização destes estudantes, a exemplo dos professores das turmas comuns.

Por fim, queremos destacar que os dados analisados nesta investigação sinalizaram para a necessidade de ampliação do número de SRMs na região territorial do Recôncavo da Bahia, território de localização do município de São Felipe, pois tendo em vista a inexistência de espaços de AEE em muitos municípios circunvizinhos, a sala estudada assume o atendimento a alguns estudantes provenientes de outras localidades, o que avoluma ainda mais a demanda de trabalho dos profissionais envolvidos.

## 6. REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos -Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 23 março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília,1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Brasília, 2007 a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949/2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília,2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 04 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** MEC. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 1, 2002 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em: 21 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial. Brasília, DF. 2010

\_\_\_\_\_. **Implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação/MEC Brasília, DF. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-para-a-implementacao-da-politica-de-ed-inclusiva/>>. Acesso em: 04/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. – Brasília, DF. 20 de Dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D9936&ei=R3hLVbPHG4qoNvqqgOgB&usg=AFQjCNF\\_ZtwLhb6K2yEtQVVOHyVC-dobBg&sig2=hnKIPF2dHxrTL0wqtbD5sg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9936&ei=R3hLVbPHG4qoNvqqgOgB&usg=AFQjCNF_ZtwLhb6K2yEtQVVOHyVC-dobBg&sig2=hnKIPF2dHxrTL0wqtbD5sg). Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978.** MEC/MPAS. Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007.** Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <[http://portaria\\_normativa\\_nº\\_13\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2007\\_-\\_sala\\_de\\_recursos.pdf](http://portaria_normativa_nº_13_de_24_de_abril_de_2007_-_sala_de_recursos.pdf)>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001.** Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Ministério da educação. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb0004\\_09pdf](HTTP://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb0004_09pdf). Acesso em: 23 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** MEC/SEESP. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.110p.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIGUEIREDO, A. M. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica a apresentação do texto final.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FONTES, R. de S. **História da Educação Especial no Brasil.** Revista Presença Pedagógica, 2003. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZwkKL\\_mIpIMJ:https://projetoinclusao.files.wordpress.com/2010/09/historia-da-educacao-especial-no-brasil.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZwkKL_mIpIMJ:https://projetoinclusao.files.wordpress.com/2010/09/historia-da-educacao-especial-no-brasil.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR). Acesso em: 13 de março de 2015.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E.E.; BENATTI, M.M.S. **Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.C.; VICTOR, S.L. (Org.) *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POKER, R. B.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MARTINS, S. E. S. de O.; MILANEZ, S. G. C. V. G.; MOSCA, C. R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília; oficina Universitária, 2013.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

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

SANCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial - Out/2005, N° 07.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994.

## 7. APÊNDICES

### APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULAR: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO FELIPE-BA**” desenvolvida sob a responsabilidade da discente Maria de Fátima de Andrade Souza, com vistas à produção de uma monografia de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Susana Couto Pimentel, docente do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O objetivo desse estudo é investigar a concepção de professores especialistas sobre a política governamental de implantação de salas de recursos multifuncionais para o processo da inclusão.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de entrevista concedida com a gravação em áudio como parte da coleta de dados, com sua autorização prévia, para permitir uma transcrição fidedigna das falas descritas pelo mesmo, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados dos trechos previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por falar sobre sua vida pessoal, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha do ambiente para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para a realização.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa no endereço Loteamento Garcia, nº68, Cajá, Cruz das Almas-BA, pelo telefone (75) 8208-4399.

#### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - Roteiro Semiestruturado para Entrevista**

### **Dados de identificação:**

Sexo:

Idade:

Formação acadêmica Graduação/ (Pós-Graduação):

Possui especialização na área da Educação Especial ou para o atendimento educacional especializado (AEE)? Em caso afirmativo, quando e onde foi feito?

Há quantos anos atua como professor(a) da educação especial?

Há quanto tempo você atua como professor(a) nesta sala de recursos?

### **Sobre o atendimento educacional especializado:**

1. Qual a quantidade de alunos atendidos na SR? Quantos profissionais atuam nesse espaço? Como é feita a organização da área de atuação dos profissionais na SR? Há especialistas por deficiência ou necessidades especiais?
2. Quais os tipos de deficiências e necessidades especiais dos alunos atendidos?
3. Quanto à organização do atendimento, como está estruturado: Em qual horário a SR funciona atendendo alunos? Eles são atendidos em quantos dias da semana? Qual a duração de cada atendimento? quantas horas semanais por aluno? O atendimento tem sido feito no contraturno da escola regular? Em caso negativo, por quê? O aluno é atendido em grupo, por deficiência ou necessidade especial, ou individualmente?
4. Como é elaborada a proposta de intervenção para cada aluno? Qual a metodologia adotada para trabalhar com os alunos na SR? Você trabalha com base no currículo da sala de aula comum?
5. De que maneira acontece o encaminhamento inicial do estudante para o atendimento especializado? Quem faz o encaminhamento?
6. Quais os equipamentos, materiais e recursos didáticos disponibilizados permanentemente na SR? Que avaliação você faz desse material disponibilizado: existe quantidade suficiente para trabalhar com os alunos? Existem recursos disponibilizados para o trabalho com os diferentes tipos de deficiências e necessidades educacionais especiais? São realizadas adaptação de materiais didáticos? Fale sobre essas adaptações, considerando-se os materiais necessários para as diferentes áreas do conhecimento.

7. Como é feita a interação dos professores da SR com os professores da classe comum? Existe colaboração dos professores da SR para a realização de adaptações curriculares, para o planejamento das aulas e atividades avaliativas na classe comum, considerando-se os alunos com deficiência ou necessidades especiais? Por quê? Em caso afirmativo, como acontece? Que tempo é destinado para favorecer a interação e o planejamento do trabalho entre os professores do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular?
8. Como é feita a análise do rendimento escolar dos alunos com NEEs na classe comum? Existe uma participação dos professores da SR nessa análise?
9. Quais medidas você acredita ser importante que a escola adote visando potencializar o processo de inclusão e escolarização do aluno com deficiência?
10. Em sua opinião quais têm sido as contribuições da sala de recursos para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em turmas comuns? Como você avalia essa política do MEC para a educação inclusiva?
11. Há algum outro aspecto sobre o atendimento na SR que você gostaria de destacar?

**APÊNDICE C-** Figuras dos equipamentos, materiais e mobiliários que compõem a sala investigada.

**Figura 1-** A sala possui 01 computador, o qual esta demonstrando o endereço eletrônico do site da escola games, que é uma ferramenta utilizada pelas profissionais no atendimento.



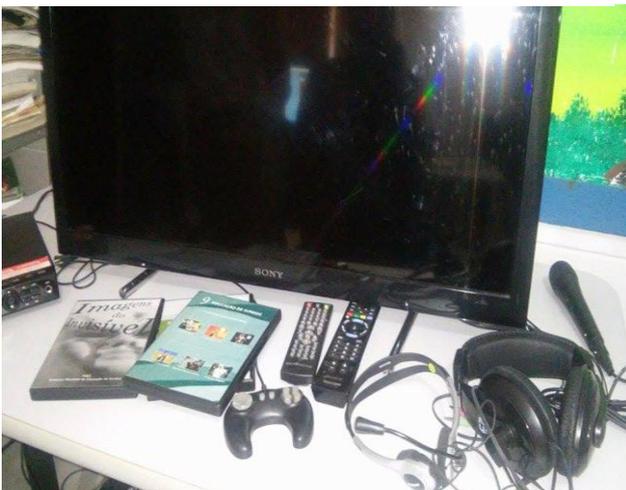
Fonte: (Registro da autora)

**Figura 2-** Teclado com colméia de acrílico com saída USB. Auxilia usuários com dificuldades motoras, evita que este usuário dispare várias teclas ao mesmo tempo.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 3-** Televisão com acessórios, fones de ouvido e controles para jogos.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 4-** Micro system



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 5-** Impressora colorida



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 6-** Visão mais ampla da sala de recursos multifuncionais.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 7-** Mesa com duas cadeiras para atividades com crianças de faixa etária até 08 anos de idade.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 8-** Mesa composta por quatro cadeiras.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 9-** Armário para arquivo de documentos.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 10-** Mesa para computador.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 11-** Cadeira de rodas.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 12-** Duas mesas compostas por quatro cadeiras.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 13-** Jogo de tabuleiro confeccionado pela participante A do estudo.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 14-** Alfabeto em cubos de madeira.



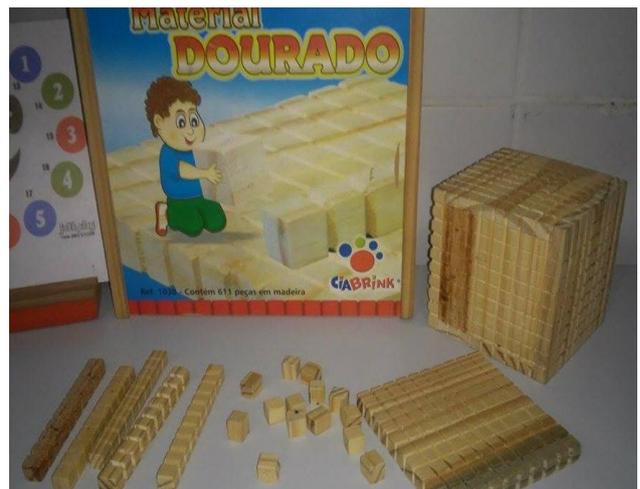
Fonte: (Registro da autora)

**Figura 15-** Alfabeto emborrachado.



Fonte: (Registro da autora)

**Figura 16-** Material Dourado usado em atividades de ensino e aprendizagem do sistema de numeração decimal e dos métodos para efetuar as operações fundamentais.



Fonte: (Registro da autora)