

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

CLEIDENIRA TEIXEIRA MONTEIRO VIEIRA

**O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP**

**Macapá
2012**

CLEIDENIRA TEIXEIRA MONTEIRO VIEIRA

**O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira.

**Macapá
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

Vieira, Cleidenira Teixeira Monteiro.

O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá / Cleidenira Teixeira Monteiro Vieira; orientadora Marinalva Silva Oliveira. Macapá, 2012.

76 f.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional.

1. Educação – Amapá (Estado). 2. Educação especial – Brasil. 3. Educação especial – Políticas públicas. 4. Professores – Formação. 5. Ensino – Meios auxiliares. 6. Sala de aula – Administração. I. Oliveira, Marinalva Silva, orient. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CLEIDENIRA TEIXEIRA MONTEIRO VIEIRA

**O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento regional.

Data da Aprovação:

25/Jan./2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira
(Orientadora/UNIFAP)

Profa. Dra Norma Iracema de Barros Ferreira
Membro Titular (UNIFAP)

Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Borges
Membro Titular (UEAP)

Profa. Dra. Leila do Socorro Rodrigues Feio
Membro Suplente (UNIFAP)

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas
Membro Suplente (UNIFAP)

*Este trabalho é dedicado ao meu universo particular (Letícia,
João Pedro, Gabriel, Nando Luís e Maria Eugênia), e ao infinito ao
meu redor (todas as crianças que estão na Escola e, às que estão fora
dela, ainda!)*

AGRADECIMENTOS

Aos meus arquitetos mirins, “uma canção de ninar que embala a fantasia no embalo da rede/ que embala o sorriso mais lindo do mundo”, Maria Eugênia e Nando Luís, que são a poesia, a música, o maior sonho realizado e a minha melhor razão de viver!

A quem ontem foi o grande amor da minha vida, o ex-vereador Clécio Luís, hoje Prefeito de Macapá, já me mostrava que “um outro mundo era possível”. Obrigada pela inspiração!

À minha mãe, ao meu pai, meu avô, minhas irmãs, meus irmãos e sobrinhos, por serem solidários. E principalmente pelo amparo, nos momentos tão difíceis nesse último ano.

Minha Orientadora Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira, prazer em conhecê-la! Obrigada por ter compreendido o meu tempo e ter me feito acreditar que eu era um tanto bem maior!

À Maria do Carmo e Diana Regina, pela amizade e contribuições, que foram fundamentais nessa construção. À Simone Bastos, minha amiga, sempre levantando minha auto-estima.

À Wilzete, Thiago e Thainara, minha família de coração! Obrigada pelo imenso carinho, acolhimento e amizade vivenciada cada dia.

À Rosa, Manuel, Ana Cristina Penha e família pela visita à Escola da Ponte.

Ao meu irmão e amigo Vidal, pela presença na minha vida. E ao Jorge Pires, pelas leituras e sugestões. E ainda pelo amparo e presença na vida de minha filha.

Ao Rinaldo, Antonia, Yurgel e Mara Caldas pelos primeiros passos nessa caminhada!

À Dona Maria de Jesus Nogueira (*in memorian*), pelo sinal da presença.

Ao Senador da República, Randolfe Rodrigues, pelas contribuições e incentivos.

À Profa. Norma Iracema, pela amizade, paciência e tantos momentos agradáveis com suas aulas!

À Secretária da Receita Estadual e amiga, Jucinete Alencar, por mais um apoio!

Ao Núcleo Educação e Cultura (NEC), na construção e discussão deste trabalho.

Aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, pelo compartilhamento de saberes. E à equipe SEMED, que sempre me recebeu com atenção durante toda pesquisa.

Obrigada, meu Deus!

*A pesquisa é a nossa construção diária para provocar
mudanças para um mundo melhor (Marinalva Oliveira)*

RESUMO

A proposta desta pesquisa é avaliar e analisar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Macapá/AP, como apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa maneira, busca-se proporcionar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores que fazem parte do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e contribuir para a melhoria das decisões em matéria de políticas públicas de inclusão escolar em nível nacional e no desenvolvimento regional. Segundo a Divisão de Ensino Especial (DIEES), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 2012 a rede municipal apresentava um quantitativo de 36 escolas contempladas com SRM, sendo 3 delas na zona rural. Diante disso, levantou-se a seguinte questão: como tem funcionado o serviço de apoio das Salas de Recursos Multifuncionais para atender alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas da rede municipal pública de Macapá? A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa à luz da Teoria Sócio-histórica, de Vygotski, na qual se utilizou três etapas: na primeira selecionaram-se professores das SRM para realização de entrevista semi-estruturada, objetivando compreender como os professores vêm exercendo seu papel; na segunda, elaborou-se um perfil do aluno com Deficiência Intelectual, incluindo sua idade, tempo na escola e período de atendimento na SRM. Na terceira e última etapa, elaborou-se um relatório correspondente à observação não-participante, resultado do “olhar e descrever” do pesquisador sobre o espaço das SRM. A pesquisa envolveu 6 escolas, 8 professores. Os resultados constataram oferta do AEE de modo substitutivo e precário, com falta de regularidade na implantação das Salas e os equipamentos da lista disponibilizados pelo Ministério da Educação, sem acessibilidade pedagógica para atender à Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate and analyze the functioning of rooms Resources Multifunction (SRM), in the municipal of Macapá / AP, as support in the provision of Specialized Educational Treatment (SET). Thus, we seek to provide the sharing of experiences among researchers who are part of the National Observatory of Special Education (NOSE) and contribute to the improvement of decisions on public policy school inclusion in national and regional development. According to the Division of Special Education (DISE), linked to the Municipal Education (ME), in 2012 the city had a network of 36 schools quantitative covered with SRM, 3 of them in rural areas. Therefore, rose the question: how has worked the support service of Resources Multifunction rooms to meet students with Intellectual Disabilities, in the municipal public schools of Macapá? This research is characterized by a qualitative approach to the Theory Socio-historical, by Vygotsky, in which we used three steps: first we selected teachers from RRM to conduct semi-structured interviews in order to understand how teachers are performing its role, in the second, drew up a profile of the student with Intellectual Disabilities, including your age, time and period in school attendance in RRM. In the third and last phase, we prepared a report corresponding to the non-participant observation, the result of the "look and describe" of the researcher about the space of RRM. The research involved six schools, eight teachers. The results found the offer of ESA in substitutive way and precarious, with lack of regularity in the implementation of the rooms and the equipment list provided by the Ministry of Education without accessibility to meet the pedagogical Intellectual Disabilities.

Keywords: Intellectual Disabilities. Teachers of Rooms Multifunction Resources. Educational Service Specialist. Inclusive Education

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AP – Amapá
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica [CNE]
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DI – Deficiência Intelectual
DIEES - Divisão de Ensino Especial [SEED/AP]
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEC - Núcleo de Educação e Cultura [AP]
NEE- Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
ONU - Organização das Nações Unidas
PAR - Plano de Ações Articulador
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE/EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPG/MDR – Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional [AP]
PP – Projeto Político
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial [MEC]
SEMED - Secretaria Municipal de Educação [AP]
SR- Salas de Recursos
SRM- Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DE ALGUMAS LEGISLAÇÕES.....	14
1.1	AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: DO DIREITO À MATRÍCULA AO DIREITO DE APRENDER.....	18
2	DISCUSSÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	23
2.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA.....	26
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	30
3.2	CAMPO.....	31
3.3	INSTRUMENTOS TÉCNICOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES EMPÍRICAS.....	31
3.4	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	32
3.4.1	Professores da Sala de Recursos Multifuncionais.....	32
3.4.2	Descrição de Materiais e Equipamentos da Sala de Recurso Multifuncional.....	33
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES EMPÍRICAS.....	34
4	RESULTADO E DISCUSSÕES.....	35
4.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACAPÁ.....	35
4.2	LEGISLAÇÃO MUNICIPAL PERTINENTE AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	37
4.3	FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, NA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	38
4.3.1	Categoria A - O papel da Sala de Recursos Multifuncionais.....	38
4.3.2	Categoria B - Formação de Professores.....	44
4.3.3	Categoria C - Planejamento das atividades na Sala de Recursos Multifuncionais para aluno com Deficiência Intelectual.....	48
4.3.4	Categoria D - Barreiras e Possibilidades que os Equipamentos e os Recursos oferecem à Complementação Escolar.....	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS.....	60
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista destinado aos professores do Atendimento Educacional Especializado.....	66
	APÊNDICE B - Roteiro de Relatório do Perfil do Aluno com Deficiência Intelectual.....	67
	APÊNDICE C – Relatório de observação não-participante, resultado do “olhar e descrever” do pesquisador sobre a SR.....	68
	ANEXO A -Parecer do Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos.....	69
	ANEXO B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	72
	ANEXO C – Relatório de caracterização do Município de Macapá/AP.....	73

INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa, tendo como *locus* a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ocorreu a partir do projeto denominado Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)¹. Este observatório tem como foco principal analisar o funcionamento do Programa Salas de Recursos Multifuncionais, do Governo Federal, em cada Estado/Município em que estejam implantadas, além das que estão em curso para atender alunos com deficiências primárias e secundárias².

O ONEESP é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), envolve pesquisadores e grupos com linhas de pesquisa em Educação Especial. É composto por 25 membros provenientes de 16 Estados brasileiros, representantes de 22 Universidades e de 18 Programas de Pós-Graduação.

Muito se tem pesquisado e publicado acerca dos avanços da Ciência na área da Deficiência Intelectual. No entanto, essa realidade não revela avanços significativos na educação e, embora divulgações feitas pelo Governo Federal demonstrem o crescimento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum, estudos têm mostrado que a Escola não tem adequado seus espaços para atender às necessidades específicas de alunos da Educação Especial, particularmente os alunos com Deficiência Intelectual (SILVA, M do C; OLIVEIRA, 2008; BATISTA *et al.*, 2008; LIMA, 2009; SILVA, 2011).

Conforme estipulado pelo Ministério da Educação (MEC), para o aprendizado de pessoas com qualquer deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da SRM, deve ofertar serviço de apoio para o fortalecimento e efetivação das metas de inclusão.

Segundo o disposto no Artigo 4º do Decreto N. 6.571/2008 (BRASIL/MEC, 2008), o MEC disciplinará requisitos, condições de participação e procedimentos à apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao AEE. Assim, para que o município seja contemplado, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, determina que o programa de implantação de Salas de Recursos adote como critério três ações: adesão ao Programa Todos pela Educação;

¹ Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039. Observatório da educação – Edital 2010. Fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital n. 38/2010/CAPES/INEP.

² Segundo Vygotski (1997) as Deficiências Primárias são as orgânicas, que implicam em deficiência intelectual, e, as Secundárias são as construídas pela interação ou ausência destas com o meio sócio-cultural.

elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR); e o registro no Censo Escolar de matrícula de alunos com deficiência. Como contrapartida para a operabilidade da Sala de Recursos, as respectivas secretarias municipais de educação deverão disponibilizar às escolas de ensino regular professores com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para atuação no Atendimento Educacional Especializado e, também, oferecer espaço físico à implantação da Sala de Recursos.

Pesquisas em diferentes regiões do Estado do Espírito Santo, acerca dos modelos de organização praticados por cada um dos municípios, demonstram que as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como sala de reforço, colaboração entre professores especializados e capacitados, e também como auxílio de estagiários contratados (MENDES *et al.*, 2010; MILANESI, 2012).

Em Macapá, capital do Estado do Amapá (AP), os dados mais atuais, segundo a Divisão de Ensino Especial (DIEES), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), apresentam um quantitativo de 36 escolas contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 3 delas na zona rural. Contudo, de acordo com a informação verbal prestada pela Coordenadora da DIEES/SEMED, até 2012 o município de Macapá ainda não dispunha de recursos próprios para a formação continuada dos professores da Educação Especial, existindo apenas recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculados ao PAR. Este plano trata-se de um instrumento de planejamento criado pelo MEC, no qual cada um dos 5.563 municípios brasileiros deveria traçar suas metas educacionais para um período de quatro anos (2008 a 2011), elaboradas com a participação de gestores, professores e a comunidade local.

Desse modo, o objetivo desta foi avaliar e analisar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Macapá/AP, como apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante disso, tem-se o seguinte problema: como tem funcionado o serviço de apoio das Salas de Recursos Multifuncionais, para atender alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas da rede municipal pública de Macapá? Para tanto, utilizaram-se algumas questões norteadoras: 1) Qual a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais sobre a complementação escolar de alunos com Deficiência Intelectual? 2) Quais limites e possibilidades oferecem as Salas de Recursos Multifuncionais como serviço de apoio a alunos com Deficiência Intelectual?

Na sequência, têm-se os objetivos específicos: 1) Analisar a concepção de professores das Salas de Recursos Multifuncionais sobre complementação escolar a alunos com Deficiência Intelectual. 2) Descrever e analisar os equipamentos e recursos pedagógicos no

funcionamento do serviço de apoio nas Salas de Recurso Multifuncionais, avaliando seu nível de acessibilidade pedagógica para alunos com Deficiência Intelectual.

Visto pela ótica do custo/benefício, a hipótese aponta precariedade no serviço de apoio em Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas da rede municipal pública de Macapá, uma vez que os objetivos legais e os fundamentos teórico-metodológicos no processo de perspectiva inclusiva de alunos com Deficiência Intelectual, não possibilita Atendimento Educacional Especializado complementar que, além de ser um ensino substitutivo, também é precário, pois impõe limites e não garante assim a inclusão escolar.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DE ALGUMAS LEGISLAÇÕES

Nas duas últimas décadas, mais especificamente a partir de 1990, intensificaram-se as discussões sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (Tailândia), em 1990 e a Declaração de Salamanca, ocorrido na Espanha, em 1994, abrem essa discussão. Segundo Glat e Pletsch (2010), em linhas gerais, o contexto político-econômico em que se apresentou a conferência ocorrida em Jomtien, deu-se em meio a indicadores sociais deteriorados, como a crise da dívida externa e as políticas de estipulação estrutural, acompanhadas de uma marcante redução do investimento público em educação.

Nesse cenário político mundial, faziam-se presentes as políticas de privatização, ajuste fiscal, desregulamentação da Economia, desregulação financeira, conduzidas pela concepção neoliberal, o que resultava em um alargamento de níveis de desigualdades. Logo, todos esses acontecimentos refletiram delicadamente na prescrição da declaração final denominada “Educação para Todos”, que desde então vem predominando na política de educação inclusiva no Brasil, como um elemento daquilo que deveria ser uma política de “inclusão social” (SILVA; PLETSCHE, 2010).

Contudo, é preciso atentar para a mudança contida nessa Declaração, da expressão “igualdade de condições” para a de “equidade de oportunidade”. Com relação à primeira, o Estado se responsabiliza em proporcionar acesso, acessibilidade e permanência do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola, enquanto na segunda, deposita no aluno a responsabilidade pelo seu bom ou seu mau êxito (SILVA; PLETSCHE, 2010). Assim, com esse discurso, tenta persuadir que o simples fato de o aluno estar frequentando a Escola seja uma garantia da redução das desigualdades sociais. Dessa maneira, vai-se expandindo a ideia de que o mais importante é o aluno estar na Escola, ou seja, dar ênfase à matrícula, fazendo predominar o modelo de integração escolar.

No tocante à Declaração de Salamanca, que é referência internacional na área da educação escolar para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Este documento propagou-se rapidamente, tornando-se um modelo de planejamento de políticas públicas e práticas educacionais em diversos países. No Brasil, o texto dessa Declaração foi reproduzido nas discussões e traduzido nos textos legais da educação brasileira, sem um olhar minucioso ou um posicionamento crítico, proporcionando assim, divergências sobre onde o aluno com Necessidades Educacionais Especiais deve ser matriculado uma vez que a própria Declaração

de Salamanca não deixa claro no ensino regular ou no ensino especial. Consequentemente, ocorreu a falaciosa divisão entre a política de Educação Inclusiva e a Educação Especial, como se o surgimento de uma ocasionasse o desaparecimento da outra (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Dessa maneira, a política de Educação Inclusiva na legislação brasileira foi sendo formatada sob a perspectiva da reforma neoliberal do Estado e das reformas educacionais que partem da década de 90, do século XX.

Questões em torno de segregação, integração e inclusão permitem estabelecer uma mudança em relação às políticas de educação no Brasil. Segundo Laplane (2007) e Kassar (1999), os aspectos da história da Educação Especial brasileira trazem registros dessas discussões.

Originalmente, a história da Educação Especial no Brasil era ofertada por entidades filantrópicas, com o apoio do Governo, organizada nas lacunas entre o Poder Público e o privado: entre classes especiais das escolas públicas e as instituições privadas de caráter assistencial. Para Kassar (1999), as classes especiais públicas surgiram pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão da organização de salas de aula homogênea, enquanto as instituições privadas surgiram pautadas no caráter filantrópico.

Na concepção de Ferreira e Guimarães (2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), N. 4.024/61, é a primeira referência à Educação Especial, no Brasil, visto que a destacou da Educação Geral. Assim, segundo as autoras, dividiu-se o sistema educacional em Regular e Especial:

O movimento organizado por pais de crianças a quem era negado ingresso nas instituições educacionais suscitou o surgimento das ‘escolas especiais’ e, mais tarde, das ‘classes especiais’ no ensino regular. O sistema educacional dividiu-se, portanto, em dois subsistemas que funcionavam paralelamente, o que possibilitou a referência a dois tipos de educação: a regular e a especial.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 93-94) lamentam que a Escola tenha passado “a constituir o principal agente rotulador e segregacionista em relação às irregularidades existentes no processo de elegibilidade dos alunos ao ensino especial”. Com o aumento desenfreado do número de matrículas escolares, a reação do sistema educacional foi a criação de escolas e classes especializadas, funcionando como “verdadeiros depósitos de crianças”, que não só apresentavam alguma deficiência, mas todas consideradas “problemáticas”. Segundo as autoras, a LDBEN N. 4.024/61, trouxe ainda subjetividades de interpretações com a expressão “no que fosse possível enquadrar-se no sistema geral da educação”, visto que

desta forma “o Estado não atribuía a si nenhuma responsabilidade, não mencionava o seu dever, não ressaltava o já proposto no Art. 2º do Título II, segundo o qual, com efeito, a educação deveria passar a ser um direito de todos”. Nessa lógica, os alunos que não se adequassem seriam enviados para ambientes segregadores, obedecendo ao Atendimento Educacional Especializado Substitutivo.

Na análise de Kassir (2007), a LDBEN N. 4.024/61 apenas recomendava a matrícula de “crianças excepcionais” no sistema geral de educação, o que expressava o objetivo de integrá-las à comunidade escolar. Segundo a autora, o termo “crianças excepcionais” era a terminologia típica da época, que designava alunos da Educação Especial e que consistia numa polêmica quanto ao caráter preconceituoso de tais conceitos, do mesmo modo com relação às formas de atendimento propostas.

A LDBEN N. 4.024/61 não atendeu às necessidades dos alunos com deficiência. A única referência à Educação Especial, nessa Lei, consistia em um Artigo, que a destacou da Educação Geral. Somente com a sanção da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de N. 9.394/96, houve “avanços” pelo fato de se dedicar à Educação Especial um “Capítulo na Lei”, e não apenas um “Artigo de Lei”, como o fizera a Lei que a antecedeu. Todavia, esses avanços são relativos à medida que reitera a já citada subjetividade de interpretações, guardando herança da expressão “no que fosse possível”, ao utilizar o advérbio “preferencialmente” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Ressalte-se que a LDBEN 9.394, ao emergir, em 1996, coincidiu com o calor das discussões travadas nos anos de 1990, quando se registram a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência de Jomteim, a Declaração de Salamanca, além das Diretrizes de Políticas Nacionais de Educação Especial, no Brasil. Assim, estes documentos tornaram-se norteadores tanto da Lei em relevo quanto de outros documentos elaborados e expressos pelo Ministério da Educação. Ou seja no Brasil, esses documentos passam a influenciar a formulação de programas federais.

A Resolução N. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), oriunda da Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/CNE, 2001), surge para cumprir as declarações mundiais e os acordos assinados pelo Brasil. Seguindo no século XXI, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) lançou o Programa das SRM, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta do AEE Complementar ou Suplementar à

escolarização, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns de ensino público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI) emergiu em 2008 (BRASIL/ MEC, 2008), de acordo com os princípios da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos N. 186/2008 (BRASIL, 2008) e 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Tal documento estipulava direito à educação efetiva por meio do acesso à Educação Inclusiva, em todos os níveis. Ou seja, estabelecendo garantias para que as “Pessoas com Deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do Sistema Educacional Geral, com vista a facilitar sua efetiva educação”.

O conceito de integração escolar é considerado ultrapassado por muitos autores. Daí que a proposta mais moderna, em países ditos do Primeiro Mundo, e que está sendo discutida atualmente no Brasil, é a da escola inclusiva, o chamado movimento pela inclusão total.

Os termos “integração” e “inclusão” são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Para Mantoan (2006), integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, os quais devem se adequar e se integrar ao modelo escolar proposto. Já a inclusão é o inverso: a Escola deve se adequar ao aluno, dando-lhe condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica. Assim, todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular, tendo acessibilidade ao conteúdo ministrado.

Para muitos autores a Educação Inclusiva é considerada como um novo paradigma que se constitui no respeito à diversidade, propiciando qualidade e igualdade de oportunidades (FERREIRA, GUIMARÃES, 2003; CARVALHO, 2004; PRIETO, MANTOAN, ARANTES, 2006; MANTOAN, 2009). Nesse sentido, a Educação Inclusiva traz mudanças no paradigma de integração, pois procura identificar as limitações do ambiente em prover educação de qualidade a todos, em vez de focar na deficiência da criança (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006). Para ampliar o alcance de entendimento sobre essa questão, seguem as autoras com a seguinte explicação:

No movimento de integração o esforço é unilateral, espera-se que a criança se ajuste ao programa escolar. Já na inclusão, espera-se um movimento bilateral, em que a escola também se deve mobilizar para oferecer condições educacionais que beneficie o desenvolvimento de todas as crianças.

Desse modo, o estudo empreendido nos caminhos da política de Educação Especial para a perspectiva de Educação Inclusiva, no contexto brasileiro, demonstra que o sentido atribuído à Educação Especial sempre foi pautado no assistencialismo. Como se pode ver sua origem deu-se na oferta por entidades filantrópicas, com o apoio do Governo. Contemporaneamente, esse caminho segue pela esteira do novo paradigma da inclusão escolar, com a garantia constitucional do tratamento diferenciado chamado de Atendimento Educacional Especializado, que por meio das Salas de Recursos Multifuncionais como espaço pedagógico, deve levar à concretização do direito à educação de qualidade para a obtenção do sucesso escolar, que vai do direito à matrícula ao direito de aprender.

1.1 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: DO DIREITO À MATRÍCULA AO DIREITO DE APRENDER

No Brasil, os pressupostos sobre Educação Inclusiva foram reforçados somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), apesar de não ter trazido em sua redação o termo “inclusão”. Pontes (2007, p. 162), entende que “apesar de a Constituição não conter a expressão *inclusão*, são os princípios dessa filosofia que se encontram albergados no texto constitucional”. A Constituição Federal em seu Inciso III, do Art. 208, prevê o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL/CF, 1988).

Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado não é uma novidade, mas a Constituição Federal de 1988 inova, ao trazê-lo como complemento. Isto porque antes desta Lei, o AEE era compreendido como um ensino substituto para assegurar a homogeneidade entre os alunos (KASSAR, 1999; FERREIRA, GUIMARÃES, 2003).

Para Mantoan (2009), o sentido dúbio da Educação Especial, acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam as propostas educacionais, traz maiores e sérios problemas de exclusão. Segundo essa autora, ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, isto é, o Atendimento Educacional Especializado, cuja concepção tem o objetivo de educação complementar ou suplementar na formação dos alunos com deficiência. Nesse sentido:

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível (MANTOAN, 2006, p. 28).

O Decreto N. 6.571/2008 (BRASIL/ P.R., 2008) que é regulamentado pela Resolução N. 04/2009 (BRASIL/ CNE, 2009), reforça o Atendimento Educacional Especializado como um sistema de apoio à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, como proposta de complementação e suplementação. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma *complementar ou suplementar* à formação dos alunos no ensino regular”, conforme o que dispõe o Parágrafo 1º do Decreto em tela.

Segundo Fávero (2009), o Atendimento Educacional Especializado é chamado pela LDBEN/96 de Educação Especial, e vem sendo visto e executado de duas maneiras. A primeira, baseia-se num ensino segregado com escolas separadas, chamadas especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, nas quais às vezes se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que substituem totalmente o acesso a uma escola comum. Já a segunda, o trata de atendimento como apoio, que não substitui, mas complementa, a educação.

Nesse contexto, desde 2006, o Governo Federal vem acentuando, na política de educação especial de perspectiva inclusiva, um discurso que insere as SRM como espaços pedagógicos para favorecer o acesso das pessoas com deficiência na rede de ensino regular (MELO, 2008). Todavia, embora seja dever do Poder Público e dos pais, segundo o Art. 5º da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), a garantia da matrícula na Escola, o cenário no cotidiano escolar da rede pública mostram que a matrícula ainda não é garantida para os alunos com algum tipo de deficiência, já que estes enfrentam os mais variados preconceitos e alegações para justificar a sua não iniciação escolar.

A negação da matrícula tem previsão na atual legislação criminal protetiva das pessoas com deficiência. Neste caso, é claramente configurado crime a conduta discriminatória à pessoa com deficiência no ambiente escolar, conforme o Artigo 8º da Lei N. 7.853/89, que constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos, além de constituir multa quando:

I- Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989).

Entretanto, a política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é generalizada nos meios políticos e, às vezes, com amplo apoio da mídia, com discursos e dados divulgados que velam essa realidade do cotidiano das escolas públicas. Essa reflexão cabe para a política que o Governo se compromete *versus* a política que o Estado concretiza. Evidentemente se é perspectiva, é porque ela ainda não existe; é algo para o futuro. Contudo, considera-se que embora seja um processo de longo prazo, as ações desenvolvidas disponíveis hoje, deveriam ser realizadas, no mínimo, com data de conclusão e não apenas com objetivos limitados de matricular toda criança na Escola.

Os avanços são mínimos e muito frágeis obtidos com leis, decretos e demais documentos apresentados pela política de educação. Nesse contexto, para Kassir (2007), além de Silva e Oliveira (2008) a questão de ampliação do Atendimento Educacional Especializado, nesse modelo proposto, reflete uma política de barateamento da educação, permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência. Assim:

Os dados analisados até o momento apontam para a efetivação de uma política de barateamento na ampliação do atendimento educacional. Esse barateamento tem acarretado um entendimento universal precário. Essa ‘precariedade’ é constantemente apontada em vários documentos oficiais e tem se constituído uma característica do sistema de ensino regular, bem antes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Kassar (2010) analisa de forma crítica, os resultados do Censo Escolar referentes à Educação Básica em 2008, apontando um crescimento significativo nas matrículas da Educação Especial nas classes comuns. Segundo a autora, o índice de matrículas passou de 48,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% em 2008, o que demonstra de certo que essas pessoas estão chegando à Escola, porém cumprindo somente um elemento de inclusão, que é a matrícula.

Para Mantoan (2006, p. 39), “não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”, pois é preciso deixar claro que o direito de matricular alunos com deficiência na escola comum não significa inclusão escolar. Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p.34) sustenta que:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum.

Portanto, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é apenas um dos instrumentos de apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado necessário, para superação das barreiras pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Isto para que a garantia do direito à matrícula seja, de fato, a garantia do “direito a ter direito” de aprender.

Desde o ano de 2008, legalmente, é previsto o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo de tal plano foi apoiar os sistemas de ensino na oferta do AEE complementar ou suplementar à escolarização, para os alunos com deficiência, sendo que a suplementação é destinada a oferecer apoio para estudantes com altas habilidades e superdotação, no sentido de adicionar/ampliar conteúdos para o suprimento do currículo escolar. Na complementação, o objetivo é o de completar a aprendizagem com recursos pedagógicos, para o alcance do conteúdo ministrado em sala comum, na garantia da construção do conhecimento.

O programa Sala de Recursos Multifuncionais recebe este nome por agregar, no espaço pedagógico, mobiliários e equipamentos para oferta do serviço de AEE, permitindo sua oferta no contraturno o que deve possibilitar também a formação dos professores que atuam nesse espaço (BRASIL, 2008). A proposta de implantação das SRM é pensada pelo Poder Público como ideário inclusivo, isto é, um espaço para a construção do conhecimento e autonomia para os alunos com Deficiência Intelectual (DI) que:

Atualmente a opção política da SEESP é de priorizar a chamada ‘sala de recurso multifuncional’ [...] quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunato (MENDES *et al.*, 2010, p.18).

A Sala de Recursos Multifuncionais, segundo o Decreto N 6.571/2008, é organizada como sala Tipo I e Tipo II. As salas do Tipo I são planejadas para atender às pessoas com as mais diversas deficiências, à exceção da pessoa com deficiência visual, que é contemplada na Sala Tipo II.

Diante do exposto, é ilusório pensar que apenas esses aparatos legais possam garantir o acesso, a participação e a construção do conhecimento aos alunos com Deficiência Intelectual, pois nem o Decreto N. 6.571/08 ou a Resolução N. 4/09 sequer consideram as peculiaridades e as necessidades desses alunos. E nesse contexto, encontra-se a formação dos professores, a qual é considerada como um ponto bastante polêmico. Para tanto, considera-se relevante uma abordagem das ações promovidas a esses profissionais, pelo Estado brasileiro.

2 DISCUSSÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A chegada de alunos com deficiência na sala de aula comum desencadeou e ainda desencadeia muitas discussões. Autores como: Duarte (1998, 2000); Nunes (2007); Prieto (2006); Prioste, Raíça, Machado (2006); Batista, Jesus (2009); Vitaliano (2010); Mendes *et al.* (2010); Silva (2010); Caiado, Jesus, Baptista (2011), Glat, Pletsch (2011) abordam essa discussão centrados em posicionamentos que são favoráveis ao processo de inclusão escolar. Portanto, esses autores enfatizam a importância que deveria ser dispensada primeiramente à formação de professores.

Para Mantoan, Prieto e Arantes (2006), uma ação que deve marcar as políticas públicas de educação é a formação dos profissionais da educação. A propósito disso, as referidas autoras trazem relevante contribuição:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunato em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitação do curso de pedagogia (MANTOAN, PRIETO e ARANTES, 2006, p. 58).

Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 56 -57) lembram ainda, que no Inciso III do Artigo 58 da LDBEN 9.394, de 1996, são previstos “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”. Destaca a autora, que a Lei em tela quando admite formação em nível médio, contraria a orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido a formação no ensino superior, além do mais prevê formar dois tipos de professores: do Ensino Regular capacitados e de Educação Especial especializados.

Ressalta-se a Resolução N. 2 de 11 de fevereiro de 2001, reforça e define professores capacitados e professores especializados em Educação Especial, conforme Parágrafos 1º e 2º, a seguir:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados **professores especializados** em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 4–5, grifos nossos).

A propósito dos destaques, implicam dizer que o professor deverá ser capacitado para atuar em classe comum, quando essa classe apresentar alunos com NEE. Enquanto que para o professor atuar na Educação Especial, o mesmo deverá ser especializado. Nota-se que é demais querer que ambas as categorias de professores respondam às mudanças necessárias para atender a nova demanda na escola regular, pois não é preciso uma percepção muito crítica para compreender que adaptar a escola ao aluno, vai além de “professores capacitados” e de “professores especializados”. Todavia, é um disparate o atual modelo de política educacional de formação continuada, promovido e definido pelo Estado Brasileiro, que inviabiliza qualquer perspectiva de uma escola inclusiva quando impõe para os professores a responsabilidade pela diversidade na escola.

Em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI), surge reforçando a necessidade de garantir a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a Inclusão Escolar (BRASIL, 2008). A propósito do PNEE-EI, a análise que se faz é que, no caso o professor da Educação Especial, será “especializado” com formação continuada adequada em nível médio ou superior, descartando a possibilidade de formação especializada no processo de formação inicial (MENDES *et al.*, 2010). Essa especialização deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar todos os tipos de Necessidades Educacionais Especiais, em todos os níveis e modalidades de ensino e nos diferentes ambientes educacionais. Ainda nesse aspecto, o Parecer N. 17 de 03 julho de 2001, estabelece que esse professor especializado deva

comprovar a sua formação em cursos de licenciatura e/ou complementação de estudos na área de Educação Especial, ou ainda, Pós-Graduação em áreas específicas também de Educação Especial.

Entretanto, a esperada perspectiva inclusiva não se efetiva com tantas lacunas. Uma das principais lacunas é da formação dos professores no Brasil, no que diz respeito à análise da construção de conhecimento capaz de oferecer respostas para o trabalho docente no ensino comum, sem dependência da formação continuada (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011). A propósito ainda da formação de professores, não existe um perfil ideal de professor para trabalhar na aprendizagem da criança com qualquer NEE e, mais especificamente, com a Deficiência Intelectual. Prioste, Raiça e Machado (2006, p.46), consideram que “o profissional que estiver bem preparado para atuar como educador consequentemente estará apto para lidar com esses alunos”.

Sabe-se que a qualidade no ensino está diretamente ligada à construção e à materialização de políticas educacionais que garantam o acesso, a participação e a construção do conhecimento para todos os alunos. Além disso, há de garantir aos professores uma formação inicial e continuada com base em pressupostos emancipadores, na qual o professor se reconheça como sujeito histórico e seus alunos como sujeitos interativos (SILVA, 2011).

Com uma formação inicial e continuada deficitária, não é possível que o professor se perceba como um sujeito histórico, de forma a se engajar na construção de uma educação comprometida com lutas para uma transformação social radical, mas apenas para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 1998; 2000). Dessa forma, é preciso rever políticas públicas de transformação, com construção, reconstrução e criação de escolas formadoras, criando realmente condições que trilhem caminhos de uma efetiva o processo de educação inclusiva.

Enquanto isso não acontece, alunos com síndrome de Down, autismo, dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), no ensino comum, enfrentam barreiras impostas na relação professor-aluno, em razão de ausência ou formação deficitária inicial e continuada dos professores, além de salas de aulas superlotadas, que resultam em segregação e/ou retenção dos alunos na mesma série, gerando como consequência a evasão. Enfrentam, também, fatores como determinismo genético, estigmas e representações sociais sobre as deficiências primárias (FERREIRA, FERREIRA, 2010; SILVA, OLIVEIRA, 2008; BATISTA *et al.*, 2008; LIMA, 2009).

Diante disso, o Projeto Político (PP) é uma ferramenta muito importante e pode ressignificar o ponto de vista da organização pedagógica em relação ao currículo, a prática de

ensino, avaliação, formação continuada e a formação das turmas. Isto porque os conhecimentos inseridos neste documento possibilitam construir currículos que refletem o contexto sociocultural do alunato (MANTOAN, 2006). Logo, esta organização pedagógica que o PP oferece, e que a autora menciona, possibilita o começo das transformações necessárias que o processo de inclusão escolar exige, uma vez que reúne aspectos, como a discussão sobre mudanças atitudinais e espaciais, e no caso em tela, a formação continuada. Tais aspectos, pertinentes para o processo de inclusão, estabelecerá maior diálogo entre as escolas e as comunidades, na construção de um planejamento capaz de atender a todos, incluindo as mudanças necessárias das referidas transformações.

2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA

O Projeto Político tem como essência ou fim primordial a formação do sujeito, em todas as suas competências e habilidades, para se constituir como cidadão. Vale ressaltar que as escolas, em conjunto com a comunidade, devem construir um planejamento capaz de atender a todos, incluindo as mudanças necessárias no que diz respeito à construção da Sala de Recursos, bem como em relação à formação continuada de professores de forma global, evitando-se os chamados professores da área especial (VASCONCELLOS, 2008).

Para Vasconcellos (2008, p. 169), o PP é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, mas nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, e define o tipo de ação educativa que se quer realizar. Para o autor, o PP é um instrumento teórico-metodológico de intervenção e mudança da realidade. Ou seja, “é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

O Art. 10 da Resolução N. 4, de 6 de abril de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Esse Artigo prevê que o PP deve institucionalizar a oferta do AEE, considerando na sua organização a modalidade Educação Especial e destacando o seguinte:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV –

plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE, (grifo nosso). (BRASIL. MEC, 2009).

Assim, o Parágrafo 2º do Art. 1º do Decreto N. 6.571/2008, combinado com o Art. 10 da Resolução N. 4/2009, expressamente preveem que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola. Diante disso, o PP deve envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, expressando, desse modo, os objetivos das ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo e seus respectivos responsáveis para realizá-las.

Segundo Vasconcellos (2008), na maioria das escolas brasileiras, o PP é visto como um documento meramente burocrático, elaborado por poucos e distante da realidade das escolas. No entanto, como foi enfatizado anteriormente, o PP é uma ferramenta importante e com ele se pode ressignificar o espaço da Escola. Assim, as ações federais de implementação de políticas na área de educação, na perspectiva inclusiva, demonstram certos limites para uma implantação efetiva. Verificam-se fragilidades que vão da falta de clareza nos conceitos sobre uma verdadeira inclusão à descontinuidade nas propostas implementadas.

A propósito disso, em 2011 o Governo Federal lançou o Decreto N. 7.611, tornando sem efeito o Decreto N. 6.571/2008, sendo que este último fazia previsão de apoio técnico e financeiro para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais somente na rede pública do ensino regular. Entretanto, o supracitado Decreto foi revogado pelo Decreto N. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que estende para além da rede pública, o financiamento das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme o Parágrafo 1º do Art. 14 para qual “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, **em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas** (grifo nosso).(BRASIL. MEC, 2009).

Cabe ressaltar que o exemplo desses dois documentos oficiais, o Decreto N. 6.571/2008 e o N. 7.611/2011, são demonstrações de descontinuidade nas implementações governamentais nas ações de políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que ora demonstram avanços, ora retrocessos. Como exemplo, o novo Decreto desobriga a matrícula na rede regular de ensino público, abrindo possibilidades para as matrículas em classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas. Trata-se de um retrocesso ao ensino segregador, com escolas separadas, chamadas especiais ou especializadas, que em geral são voltadas apenas para pessoas com deficiência.

Desse modo, a ampliação das matrículas é fundamental para o acesso das crianças com NEE à escola regular, mas não é suficiente. Para efetivação de uma educação inclusiva, é necessário considerar a seguinte tríade: matrícula, permanência e construção do conhecimento na sala de aula regular e no atendimento educacional especializado. Todos esses elementos devem fazer parte do projeto político da escola, construído com base nas necessidades da comunidade. Daí a importância de se elaborarem propostas de educação inclusiva, que favoreçam o ensino e a aprendizagem relacionados às crianças com NEE historicamente estigmatizadas pelo paradigma clínico, conservador e preconceituoso.

Na análise de Vygotski (1997), o enfoque clínico conservador, quando adotado no contexto da Escola, não se propõe a analisar profundamente os fatores que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual, pois esse enfoque visualiza somente a condição biológica como fator determinante que origina e/ou explica o atraso cognitivo. Para Contrapor o enfoque clínico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, Vygotski (1997) lança mão de dois conceitos para a definição de deficiência: uma por deficiência primária que são dadas organicamente, como exemplo a Deficiências Intelectual e, a outra por deficiência secundária, que constitui nas deficiências originárias da ausência da interação do meio sócio histórico, com a criança com deficiência primária.

No tocante à construção de conhecimentos, os estudos de Lev Semenovich Vygotski apontam a importância das relações humanas para a aprendizagem do sujeito que apresenta alguma deficiência. É por esta razão, que esta pesquisa adota como aporte teórico de estudo a Teoria Sócio-Histórica, de Vygotski (2003; 2000; 1997), a qual fundamenta a Educação Inclusiva.

Para Vygotski (1997) as crianças com Deficiência Intelectual podem demandar um ensino por mais tempo e com procedimentos especiais. E tais crianças podem alcançar um nível menor de aprendizagem, mas elas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças. Diante disso, entende-se que os alunos com Deficiência Intelectual demandam intervenções específicas nos espaços das escolas, com ações pedagógicas que possibilitem e garantam o desenvolvimento e a autonomia, além de atender ao princípio que toda criança, com ou sem deficiência, receba apoio adequado à escolarização.

Desse modo, a avaliação que se faz acerca da formação inicial e da formação continuada pode qualificar o PP como portador de transformações, haja vista que possibilita discutir, por exemplo, mudanças da escola com a comunidade. Portanto, medidas paliativas não podem ser confundidas com formação continuada, tampouco a formação continuada pode

substituir a formação inicial. Assim, em referência a formação inicial e à continuada para a Educação Inclusiva, Miranda (2011, p. 125) trouxe alguns questionamentos, alguns dos quais expressos no trecho a seguir:

Houve mudanças na formação dos professores para atender à nova demanda de alunos na escola regular? Diante da inclusão, como formar os docentes para uma nova organização da escola? O que revelam nas pesquisas sobre a formação docente para a Educação Inclusiva? Como tem sido discutida a formação inicial e continuada desses profissionais?

Para Vitaliano e Manzini (2010), é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE, pois seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não. Para esses autores, é fundamental um processo de formação que possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva.

Seguindo na análise de Vitaliano e Manzini (2010), os discursos políticos colocam o professor como um dos grupos decisivos para a construção do futuro. Esses autores observam que embora o discurso seja esse, há um desequilíbrio entre a situação real e a importância das ações dos professores. Portanto, é importante definir qual o perfil do professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais e como é a sua atuação diante da responsabilidade que lhe é imposta, como um dos maiores responsáveis pela condução da proposta de inclusão escolar.

Na sequência, o capítulo seguinte expõe os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa se baseou.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo expõe os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa se baseou. Inicia-se com: 1) Abordagem do método e a razão de sua escolha; 2) Local de investigação, ou seja, o campo explorado referente às escolas do ensino público de Macapá; 3) Instrumentos técnicos para obtenção de informações empíricas; 4) Participantes do estudo, e finalizando com; 5) Os procedimentos utilizados para coletas de informações empíricas.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O Materialismo Histórico-Dialético é a concepção de método nesta pesquisa. Essa base metodológica busca a compreensão do “real” para a construção de conhecimento e para a compreensão do ser humano. Desse modo, para Marx e Engels (1986 *apud* REGO, 2011) os fenômenos materiais (a realidade) são processos dialéticos, portanto toda existência humana é pautada na existência de indivíduos concretos, que na busca pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho, estabelecendo assim relações entre si e a natureza. É por meio do trabalho, ação consciente, que o homem atua sobre a natureza, e é nessa interação que o sujeito provoca transformações recíprocas em si e no ambiente que o sujeito se faz sujeito.

Dessa forma, compreende-se o homem como um sujeito social e histórico. A satisfação de suas necessidades o leva a atuar sobre a natureza, estabelecendo relação com seus semelhantes, produzindo conhecimentos, construindo a sociedade e sua história.

Aliando-se a concepção do materialismo histórico-dialético, a perspectiva sócio-histórica busca conciliar os métodos que estudam os sujeitos, como unidades “corpo e mente”, “ser biológico e ser social”, componentes da espécie humana e participante interativo do processo histórico. Nessa interação social e individual os sujeitos são percebidos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como construtores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social e histórica é ao mesmo tempo produzido e reproduzido por ela (FREITAS, 2002).

Assim, esta pesquisa, tendo o método vinculado a uma concepção de realidade dos sujeitos e suas interações com o meio do qual fazem parte, segue uma forma qualitativa, na busca de aproximar a teoria e os dados pesquisados, entre o contexto e as ações (TEIXEIRA, 2005).

Na abordagem qualitativa, é comum que o pesquisador entenda os fenômenos e, a partir daí, situe sua interpretação sobre esses fenômenos estudados (NEVES, 2011). Ainda na

concepção desta pesquisa, entende-se que a vida do ser humano se constrói na interação com o meio e que, portanto, é no contexto onde acontecem as interações que se deve avaliar e analisar as salas de recursos multifuncionais, e investigar sobre a concepção dos professores. De modo geral, vê-se a Escola como um espaço conectado com a realidade política e que possibilita avaliar e analisar como tem funcionado o serviço de apoio das Salas de Recursos Multifuncionais para atender alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas da rede municipal pública de Macapá? Bem como analisar qual a concepção dos professores das salas de recursos multifuncionais, sobre a complementação escolar a alunos com deficiência intelectual e quais limites e possibilidades oferecem as referidas salas.

A referida pesquisa segue ainda na perspectiva da observação não-participante, resultado do “olhar e descrever” do pesquisador sobre o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. Esta forma de observação não-participante, é uma técnica que tem como foco o levantamento observacional, na qual o investigador não toma parte dos conhecimentos como se fosse um membro do grupo observado, ele apenas atua como expectador atento (RICHARDSON, 2009).

3.2 CAMPO

Do total de 33 escolas da área urbana do município de Macapá, capital do Estado do Amapá, contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais, foi realizada visita em 10 escolas, conforme sugestão da DIEES/SEMED. Dessas 10, foi feita a seleção de 6 escolas, a maioria localizada em bairros periféricos, que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Estado do Amapá está localizado no extremo Norte do Brasil, quase que inteiramente no hemisfério Norte. Possui 16 municípios e ocupa uma área de de 142.828,521km². Possui uma estimada em 669.526 habitantes, dos quais 398.204 residem em Macapá correspondendo aproximadamente 60% da população do estado. Macapá, é um município localizado ao sul, e banhada pelo braço norte do rio Amazonas (IBGE, 2012).

3.3 INSTRUMENTOS TÉCNICOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Ficha de observação; entrevista semi-estruturada; gravador de áudio; papel A4; caneta; lápis.

3.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

3.4.1 Professores da Sala de Recurso Multifuncionais

Participaram desta pesquisa 8 (oito) professores, na maioria professoras, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do ensino público do Município de Macapá, contempladas pelo *Programa de Implantação Salas de Recursos Multifuncionais*.

A seguir será apresentado o quadro I, com informações dos professores participantes referentes à série e turno de atendimento, sua formação acadêmica e tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado. Para levantamento destas informações utilizou-se a entrevista semi-estruturada que foi respondida durante a coleta de dados. E, para identificar os professores foram utilizados nomes fictícios nas escolas para preservar a identidade real.

Quadro 01- Informações gerais sobre as professoras participantes

Professores	Série	Turno de Atendimento	Formação Acadêmica	Tempo de Atendimento
ESCOLA 1	2º ano e 3º ano	Tarde	Cursando Letras (PARFOR) Curso de LIBRAS de 60 horas Oficinas e capacitação em Matemática, linguagem, instrumentos musicais e LIBRAS	1 ano
ESCOLA 2	4º ano	Tarde	Pedagogia Curso de LIBRAS Curso à distância sobre práticas educacionais na área de Deficiência Intelectual	1 ano
ESCOLA 3	2º ano e 3º ano	Manhã/Tarde	Pedagogia Especialização em Ensino Especial Curso de construção de material didático adaptado para aluno com DI	18 anos
ESCOLA 4	3º ano e 4º ano	Manhã	Letras e Especialização em AEE (360 h)	6 anos
ESCOLA 5	Fora da sala comum	Manhã	Magistério (ensino médio) Graduação em Ciências Contábeis Especialização em AEE Curso de LIBRAS Dificuldades de aprendizagens	9 anos
ESCOLA 6	2º, 3º e 4º ano	Manhã/Tarde	Pedagogia Curso de extensão em AEE à distância Curso de especialização à distância	1 a 6 anos

Fonte: Professoras pesquisadas (novembro/2011)

3.4.2 Descrição de Materiais e Equipamentos da Sala de Recurso Multifuncionai

Neste quadro, a SRM é apresentada com o levantamento dos materiais e equipamentos descritos na Observação não-participante.

Quadro 02- Informações gerais sobre Materiais e Equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais

Especificação	ESCOLAS MUNICIPAIS					
	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5	ESCOLA 6
Microcomputador (quantidade: 02)	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Fones de Ouvido	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Scanner	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Impressora a laser	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Teclado com colmeia	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Mouse com entrada para acionador	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Acionador de pressão	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Lupa eletrônica	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Bandinha Rítmica	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Dominó	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Material Dourado	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Esquema Corporal	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Memória de Numerais	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Tapete quebra-cabeça	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Software para comunicação alternativa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Sacolão Criativo	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Dominó de animais em Língua de Sinais	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Memória de anônimos em Língua de Sinais	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Conjunto de lupas manuais	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
Dominó com Textura	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Plano Inclinado - Estante para Leitura	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Mesa Redonda (quantidade: 01)	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Cadeiras para computador (quantidade: 02)	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Cadeiras para mesa redonda (quantidade: 04)	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Armário (quantidade: 01)	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Mesa para computador (quantidade: 02)	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Mesa para impressora (quantidade: 01)	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Quadro melanínico (quantidade: 01)	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM

Fonte: DIEES/SEMED

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos da UFSCar, através do Parecer N 482/2010 (ANEXO A). Os trabalhos foram iniciados com uma visita à Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (DIEES/SEMED), com a finalidade de realizar um levantamento sobre as escolas que têm Núcleo de Atendimento Educacional Especializado informações sobre o trabalho que os professores desempenham nas Salas de Recursos Multifuncionais e sobre seu funcionamento, bem como pedir autorização para realizar entrevistas e observações nas escolas-campo.

Deste modo, foi informado pela coordenadora da Divisão de Educação Especial que, do total das 84 escolas públicas municipais, há 55 destas na zona urbana de Macapá. Entretanto, dentre as 55 escolas, apenas 33 têm Salas de Recursos Multifuncionais com professores da Educação Especial.

A etapa seguinte foi visitar 10 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais informadas pela Divisão de Educação Especial, que eram contempladas e que estavam montadas. Contudo, foi possível realizar entrevista e observações em apenas 06 escolas, em razão da indisponibilidade e da resistência demonstradas por alguns professores, embora houvesse consentimento dos diretores. Todavia, pode-se observar ainda nas visitas prévias, que culminaram na reavaliação das seleções das escolas, que nenhuma das 10 escolas se encontrava completamente montada. Foi então que se decidiu realizar a pesquisa em 06 (seis) escolas da rede pública municipal de Macapá.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo e como maneira de obter as informações, ocorreu a busca de informações empíricas com: as entrevistas semi-estruturadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado (APÊNDICE A); as fichas com informações sobre o perfil dos alunos com Deficiência Intelectual, que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (APÊNDICE B); bem como a ficha de observação referente à Sala de Recursos Multifuncionais (APÊNDICE C).

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Diante do problema que instigou esta pesquisa *como tem funcionado o serviço de apoio da Sala de Recursos Multifuncionais a alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas da rede municipal pública de Macapá*, apresenta-se assim os resultados e discussões, iniciando com o 1) Educação Especial em Macapá; 2) Legislação Municipal pertinente ao Atendimento Educacional Especializado, e posteriormente com 3) Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, na rede municipal de Macapá/AP a alunos com Deficiência Intelectual.

Ressalta-se que a análise das informações empíricas envolve o objetivo geral, que é o de *Avaliar e analisar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Macapá/AP, como apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado*, que para tanto se tem os objetivos específicos: 1) Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais no acesso curricular de complementação a alunos (as) com Deficiência Intelectual e 2) Descrever e analisar os equipamentos e recursos pedagógicos no funcionamento do serviço de apoio nas Salas de Recursos Multifuncionais, avaliando seu nível de acessibilidade pedagógica para a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual.

4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACAPÁ

Conforme informado no decorrer da coleta de dados, pela Divisão de Educação Especial do Município de Macapá (DIEES), em 2012 a rede municipal de ensino de Macapá era composta por 84 unidades de ensino, nas quais eram ofertadas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Destas 84 unidades, 36 foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais.

A criação da DIEES dentro da estrutura administrativa do município remonta a junho de 1992 quando o Prefeito da época, João Alberto Rodrigues Capiberibe, a considerou como órgão integrante, da então, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subordinada ao antigo Departamento de Ensino e Administração Escolar. O papel fundamental da Divisão consistia na implementação e execução de políticas de inclusão definidas pelo Ministério da Educação (MEC), com vistas a oportunizar a todos o direito a uma educação de qualidade. Naquela época, eram atendidos alunos com deficiências visual, auditiva, múltiplas e intelectual, além de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e

superdotação, dificuldade de aprendizagem e na fala, como dislexia e dislalia, dentre outros. (AMAPÁ. SEMED, 2012).

Como se pode ver, já havia atendimento para uma diversidade de Necessidades Educacionais Especiais. Segundo informações oficiais, era oferecido acompanhamento técnico e pedagógico dos professores da Educação Especial, capacitação continuada para professores no Atendimento Educacional Especializado(AEE), acompanhamento dos Programas do Ministério de Educação (Escola Acessível, Sala de Recursos Multifuncionais, Seminário Educação Inclusiva e outros, Controle e dados estatísticos do desenvolvimento da Educação Especial no Município de Macapá, Assistência Técnica à pesquisa de instituições públicas e privadas, dentre outros. Conforme ainda a DIEES (idem), os profissionais envolvidos no processo eram os seguintes: Chefe da Divisão, Chefe de Seção (diagnóstica e de programas especiais), coordenadores de áreas, agentes administrativos e profissionais da área clínica, como fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros. Contudo, não há registro sobre o primeiro e nem do atual atendimento da Educação Especial na rede de ensino.

Em 2010 e 2011, foi celebrado um convênio com o Instituto Nacional de Educação de Surdos(INES), oferecendo capacitação de professores que atuam na Educação Especial, com atividades de oficinas técnicas realizadas para capacitar os professores da Educação Especial a atuarem com alunos surdos, nas áreas de Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, dentre outras. Nesse convênio foram atendidos 40 alunos.

Atualmente, a DIEES é composta do Chefe da Divisão, do Chefe de Seção Diagnóstico e Programas Especiais, do pedagogo, dos coordenadores de áreas para o atendimentos da demanda existente de deficiência intelectual, visual, física, múltiplas, pessoa surda, pessoa com surdocegueira(sic), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, dos professores do AEE e dos agentes administrativos, dos professores da Educação Especial e cuidadores escolar. A DIEES realiza ainda atividades como capacitação continuada para professores que atuam na Educação Especial através de seminários, ciclos de estudos, participação em congressos, dentre outros. Ocorre também avaliação diagnóstica pedagógica e implementação de programas referentes à inclusão escolar, segundo informações oficiais, municipais e federais.

Entretanto, não foi informado oficialmente sobre a formação dos profissionais envolvidos, mais sim verbalmente, sendo dito que a DIEES internamente é composta por 5 professoras, sendo uma mestranda em avaliação educacional, duas especialistas em Educação Especial e uma com formação acadêmica em Pedagogia. Não há informação oficial se o

município oferece serviço de itinerância ou se oferece suporte e orientação aos professores da sala regular com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Um dado que chama atenção é com relação aos profissionais da saúde que compõem a equipe da DIEES. Ressalte-se que essa informação não chega para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Da mesma forma como na ocasião da coleta de dados, também não houve referência a professores itinerantes. Outro dado que chama atenção, é com relação ao planejamento e execução de diagnóstico de cunho pedagógico, como é usado pela DIEES, realizado pelo Chefe de Seção Diagnóstica, visto que nenhum professor das Salas de Recursos Multifuncionais citou esse profissional, demonstrando receber esse apoio. O que foi informado é que estes próprios professores é que realizavam os diagnósticos pedagógicos. Assim, o que se pode abstrair dessas informações, é que não há muita interação da DIEES com as escolas e destas, com as Salas de Recursos Multifuncionais. O que demonstra o *apartheid* educacional entre Educação Especial e educação comum, ainda muito presente no ensino municipal de Macapá, embora o discurso seja de educação inclusiva (idem).

4.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL PERTINENTE AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sobre legislação municipal, há um dado bastante crítico: ausência de elaboração de dispositivos normativos locais, relativos à Educação Especial. Conforme aponta a Divisão de Educação Especial, o município de Macapá tem pautado suas ações nos marcos legais nacionais: Constituição Federal de 1988; Lei N. 10.172/ 2001 (Plano Nacional de Educação); Lei N. 853/1989 (dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência); Lei N. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA); Lei N. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN); Decreto N. 3.298/1999 c/c Lei N. 7.853/1989 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência); Portaria do MEC N. 679/1999 (Acessibilidade); Lei N. 10.098/2000; Declaração Mundial de Educação para Todos; Declaração de Salamanca; Resolução N. 04/2009 e, por fim, o Decreto N. 7.611/2011.

Com relação a dispositivos normativos legais, foi informado que está tramitando, no Conselho Municipal de Educação [Macapá-AP], a Diretriz da Educação Especial, que regulamentará as especificidades locais quanto ao Atendimento Educacional Especializado, os profissionais e sua formação e atribuições, além dos direitos e das responsabilidades de todos os agentes envolvidos. (AMAPÁ.SEMED, 2012).

4.3 FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, NA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A proposta neste tópico é discutir as informações obtidas das entrevistas com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, onde se realizou observações, conforme já mencionado. Para tanto, os resultados foram organizados nas seguintes categorias de análise: A) O papel das Salas de Recursos Multifuncionais; B) Formação dos professores; C) Planejamento das atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com Deficiência Intelectual e D) Barreiras e Possibilidades que os Equipamentos e os Recursos oferecem à Complementação Escolar.

4.3.1 Categoria A- O papel da Sala de Recursos Multifuncionais

Foi importante verificar com os professores sua concepção sobre o papel da Sala de Recursos Multifuncionais na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual. Isto porque entende-se que conhecer sobre este papel influencia diretamente na prática que esse professor vai desempenhar durante o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, percebeu-se nas falas dos professores que não estava claro qual o papel das Salas de Recursos Multifuncionais, como complementação de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Quando se perguntou aos professores sobre tal papel, eles demonstraram incompreensão sobre o referido papel. Segue com os relatos que demonstram o exposto:

ESCOLA 1: Dá condições ao aluno de superar as barreiras, na questão da autonomia para resolver as atividades principalmente na sala de aula e na vida diária.

ESCOLA 6: Bom, a sala de Recurso disponibiliza para nós o recurso, uma metodologia diferenciada da sala de aula regular. Nós podemos trabalhar individualmente com esse aluno, trabalhando as dificuldades e as habilidades dele.(Grifo nosso)

Assim, foi necessário entrar com outra pergunta como tentativa de obter a resposta da pergunta inicial, no caso perguntou se a sala de recursos multifuncional tinha como objetivo a aprendizagem do aluno. Conforme segue no relato seguinte:

ESCOLA 6: Na verdade a sala vem facilitar para nós, porque aqui dentro nós dispomos de recursos e assim se tira o aluno da sala de aula comum porque às vezes ele não demonstra lá, mas demonstra aqui, pois ele se sente mais tranquilo, mais calmo para realizar toda e qualquer atividade.

Como se pode perceber no destaque conferido à transcrição referente ao professor da Escola 6, há uma concepção marcante na trajetória histórica do atendimento à pessoa com deficiência, que são a caridade e o assistencialismo (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011). Mudar o foco de caridade e assistencialismo para o da Educação Inclusiva, tem um desafio maior para os professores. Isto porque se acredita que esse professor tem primeiramente que acreditar na capacidade de aprender do aluno com deficiência.

Além da concepção de caridade, pode-se perceber que os professores conduzem o serviço de Atendimento Educacional Especializado com procedimentos metodológicos diferentes dos da sala de aula comum. Ou seja, sem uma continuidade complementar de estudo. Como se pode verificar a seguir:

ESCOLA 6: Nós temos outra listagem de itens a trabalhar com o aluno, diferente do conteúdo da sala regular. Nós trabalhamos com outro foco, uma aprendizagem voltada para as habilidades e para as dificuldades, mas não direcionada com o conteúdo.

Ainda sobre a concepção das professoras sobre o papel das Salas de Recursos Multifuncionais, pode-se perceber duplamente a lacuna existente no entendimento sobre ensino-aprendizagem e complementação curricular que as SRM devem oferecer. Essa lacuna conceitual é demonstrada quando se afirma que o serviço de Atendimento Educacional Especializado é tratado com um “outro foco”, com outros objetivos e que não refletem a construção e solidificação do ensino e da aprendizagem, mas sim uma ideia de que é importante trabalhar em cima das “habilidades” e “dificuldades” do aluno, e novamente não no sentido da aprendizagem, “ela é apenas uma aprendizagem física”. É o demonstra a fala a seguir:

ESCOLA 6: Isso! Até porque essa questão da inclusão ainda é muito questionada, né? A gente sabe que a inclusão dependendo da escola, do envolvimento, ela às vezes não acontece, ela é só uma inclusão física, mas não de aprendizagem realmente.

Nesse contexto, Batista (2006) remete ao que é o real sentido do Atendimento Educacional Especializado, o qual não demonstra explicitamente suas atividades e compromete o seu caráter educacional e, dessa maneira, contribui para o sentido de reforço ou mesmo atendimento clínico. Diante disso, a análise que se faz é que o serviço de apoio nas Salas de Recursos Multifuncionais, no município em estudo, tem o seu funcionamento comprometido com falta de organização e planejamento do espaço e que diverge dos preceitos da educação inclusiva. Aspectos como a avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades específicas se dá pelo modelo de classificação e diagnósticos médicos como principal referencial (GLAT; PLETSCHE, 2011). Nesse aspecto, um dado que provocou inquietação é na maneira como são caracterizadas as Deficiências Intelectuais, já que mesmo sem os alunos apresentarem diagnósticos, dá-se uma importância específica ao diagnóstico clínico, o qual a maioria desses alunos não possuíam, conforme se pode verificar a seguir:

ESCOLA 4: Ela é DI com traço autista. Ela não tem uma avaliação que venha confirmando, mas a gente vai percebendo pelo comportamento dela (...);

ESCOLA 1: (...) porque ele tem essa válvula, né? Aí, entraria como DI, que pelo fato dele ter essa válvula, ele tem uma dificuldade intelectual”;

ESCOLA 1 :(...) não posso dizer que são DI, são suspeitas. Tem um que é cadeirante e com dificuldade de aprendizagem. Dificuldade muito lenta, aí pode ser considerada múltipla que é física e intelectual. Tem outro que é cadeirante também tem um problema no cérebro dele, usa uma válvula na cabeça, então por isso de alguma forma atinge a dificuldade de aprender, por conta disso. Outra menina também tem deformidade na cabeça e no olho dela. Ela já foi operada umas duas vezes na cabeça, então quando há essas operações na cabeça deve haver alguma sequela. São essas assim que não são DI, são suspeitas. E como eles têm uma aprendizagem mais lenta, a gente atende como caso de DI”.

Alguns estudos mostram os limites do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (MELO, 2008; MILANESI, 2012). Tais revelam a falta de acessibilidade pedagógica que impõe limites e interfere nas possibilidades de aprendizagem para o aluno, e a necessária organização escolar para o funcionamento destes espaços pedagógicos.

O Parágrafo 1º, do Decreto N. 6.571/2008, define o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Contudo, para alguns autores, a oferta de AEE é um tema que gera discussão na implementação e, conseqüentemente, na implantação. É o que pensam Batista (2006) e Prieto (2006), uma vez que não está claro o real sentido deste Atendimento, o qual pode revelar acentuada discordância na definição do seu papel como apoio especializado: se complementar ou suplementar e/ou com possibilidade de substituição.

Para alguns autores o Atendimento Educacional Especializado não é uma novidade. Mas a Constituição Federal de 1988 o inovou, trazendo-o como complemento, uma vez que anteriormente, o atendimento era compreendido como um ensino substitutivo, assegurando a homogeneidade das turmas, com classes especiais e permitido ainda como escolas especiais, organizados nas instituições privadas e pautados no caráter filantrópico (KASSAR, 1999; FERREIRA, GUIMARÃES, 2003). Mantoan (2009) enfatiza que ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, o AEE na forma complementar ou suplementar, uma vez que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 prevê o atendimento como serviço ofertado preferencialmente, logo, com possibilidade de substituição, conforme Art. 58 da Lei em tela.

De toda maneira, para Fávero (2009), o AEE é chamado pela LDBEN/1996 de Educação Especial e vem sendo executado de duas maneiras: ensino segregado com escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas que substituem totalmente o ensino comum. E como serviço de apoio, que não substituem, mas que complementam a educação. No entanto, essas duas maneiras de executar o AEE, vão de encontro ao Decreto N. 6.571/2008, que fazia previsão de apoio técnico e financeiro para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais somente na rede pública do ensino regular. Contudo, em 2011, o Governo Federal lançou o Decreto N. 7.611/2011, tornando sem efeito o Decreto N. 6.571/2008 e estendendo, para além da rede pública, o financiamento das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme o Parágrafo 1º do Art. 14, que “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL. MEC, 2011).

Cabe ressaltar que o exemplo desses dois documentos oficiais, Decreto N. 6.571/ 2008 e Decreto N. 7.611/2011 confirmam o sentido dúbio da Educação Especial existente nos textos legais (MANTOAN, 2009) e que são demonstrações de discontinuidades nas

implementações governamentais nas ações de políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que ora demonstram avanços, ora retrocessos. Como exemplo, o novo Decreto desobriga a matrícula na rede regular de ensino público, abrindo possibilidades para as matrículas em classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas, com retrocesso ao ensino segregador com escolas separadas, chamadas especiais ou especializadas, que em geral são voltadas apenas para pessoas com deficiência.

A proposta de implantação das SRM é pensada pelo Poder Público como ideário inclusivo, e generalizada nos meios políticos e com amplo apoio da mídia, que o referido programa garante o acesso de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, no ensino comum. No entanto, as políticas e as leis sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, como o novo Decreto N. 7.611/2011, que desobriga a matrícula na rede regular de ensino público e abre possibilidades para as matrículas em classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas, como retrocesso ao ensino segregador em escolas separadas. Em particular as SRM, como serviço de apoio para as pessoas com Deficiência Intelectual, não consideram as características e particularidades de cada pessoa, acrescentando-se que os professores, como se pode ver, não têm a compreensão do que sejam essas salas e nem a devida clareza sobre seus papéis na oferta desse atendimento, em razão principalmente de lacunas que ficaram na sua formação inicial e que continuam presentes.

Os cursos de formação continuada, por sua vez, são oferecidos de forma aligeirada e à distância, ou com cargas horárias mínimas, não suprimindo a carência, principalmente de conceitos sobre o que é Educação Inclusiva. Além disto, outros fatores como determinismo genético, estigmas e representações sociais sobre as deficiências primárias (FERREIRA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2010; SILVA, OLIVEIRA, 2008; BATISTA, GÓES *et al.*, 2008; LIMA, 2009), os quais destacam que na Escola ainda impera a divisão entre dois tipos de alunos -“com deficiência e sem deficiência”, de maneira que não se buscam soluções que beneficiem também o aluno das Salas de Recursos Multifuncionais. Observe fala em destaque:

ESCOLA 1: (...) pelo fato de não ter espaço, quando a gente realiza atividades com jogos, no caso bola, bambolê, tem que ir para fora. E como a escola é pequena, tem a questão do barulho que chama a atenção ‘dos outros alunos da sala de aula’. Aí a gente quase não desenvolve essas atividades assim”.

Na verdade, a formulação dos textos legais com a difusão do ideal de ampliar a matrícula de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, no ensino comum, vem provocando grandes debates em palestras, congressos e em toda comunidade acadêmica: a matrícula e a formação inicial e continuada dos professores. Para Mantoan (2006) não adianta admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir a escolaridade até o nível que cada aluno seja capaz de atingir. É preciso deixar claro que o direito de matricular alunos com deficiência na escola comum não significa inclusão escolar. Nesse mesmo sentido, Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 34), entendem que até mesmo no discurso recorrente de muitos profissionais da educação, “a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum”.

Dessa forma, para Miranda (2011, p. 128), “inevitavelmente, quando se fala em ensino na diversidade subentendem-se processos de inclusão e logo se associa aos profissionais que se dedicam a essa modalidade de educação”. Paralelamente a isso, surgem também as inquietações e a precarização no trabalho dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, que se configuram “em atender e desenvolver diferentes habilidades cognitivas de todos os alunos com deficiências primárias – cumprindo um papel de professor multifuncional [polivalente]” (SILVA, 2011, p. 72). Tal realidade é refletida nas falas seguintes:

ESCOLA 6: Ah, a equipe multidisciplinar né?! E nós precisaríamos, muito! Na Secretaria de Educação nós não temos uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga. E fonoaudiólogo é uma coisa importantíssima pra gente ter essas orientações, e a gente não tem. Eu tenho uma aluna surda que tem um laudo e algumas coisas eu consigo entender, porém a leitura de um laudo não pode ser feita por mim, porque eu não sou uma pessoa especialista em laudo. Então, o aluno que poderia ser estimulado pelo fonoaudiólogo acaba não desenvolvendo tanto quanto ela desenvolveria, porque no Serviço Público é complicado, no posto, no hospital. Aí nós não temos esse apoio que acaba pesando mais o trabalho; poderia está muito melhor se nós tivéssemos apoio desses outros profissionais, como fonoaudiólogo e fisioterapeuta. E a gente muitas vezes acaba tentando fazer o serviço desses profissionais; fono, terapeuta ocupacional, psicólogo.

Assim como a matrícula e a ênfase na deficiência, outro aspecto que traz grandes debates é a formação docente. Nesse trabalho lança-se o olhar para a formação do professor,

tanto inicial quanto a continuada, ambas no sentido de possibilitar ao profissional a compreensão das diferentes modos de ensino-aprendizagem indispensáveis no contexto de educação inclusiva. Como se viu, a forma como se vem prestando a formação continuada reflete, portanto, na falta de compreensão que os professores entrevistados têm, ou seja, demonstram uma visão precária e sem objetivo para uma Educação Inclusiva.

4.3.2 Categoria B- Formação de Professores:

O objetivo dessa categoria é verificar o perfil do professor responsável pelo trabalho pedagógico que se deve realizar nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como seu desempenho nesse serviço como apoio complementar do ensino regular.

Na entrevista semi-estruturada, a pergunta foi sobre a formação inicial e sobre os cursos realizados para desenvolver o trabalho na Sala de Recursos. A maioria dos professores entrevistados tem formação inicial em Pedagogia. Quanto à pós-graduação, verificou-se que as especializações são pelo método à distância, com foco no Atendimento Educacional. Os cursos ofertados, na maioria são em LIBRAS. Segue as falas:

ESCOLA 1: Capacitação, a Prefeitura sempre oferece, capacitação para trabalhar com a Matemática, linguagem, expressão corporal, instrumentos musicais, e LIBRAS também. O curso de LIBRAS nós fazemos um trabalho integrado com as crianças, por exemplo, às vezes tem um deficiente auditivo que está aqui, aí trabalhamos junto com os deficientes intelectuais. O curso de LIBRAS ocorreu em oficinas de dois dias (20h), mas já tivemos um mais longo, de 60h.

ESCOLA 6: Também fiz o curso de extensão, à distância, em AEE pela Universidade Federal do Ceará, em 2008. Foi mais ou menos um ano, era modular, ainda falta o TCC, por isso está incompleto.

Como pode perceber, a política de formação continuada de professores para Educação Especial, em Macapá, não se diferencia da forma generalizada apontada nas diretrizes das políticas nacionais, onde predomina a educação à distância, com cursos aligeirado, no que tange à pouca duração e, na maioria, são de LIBRAS (SILVA; BARRETO; PEREIRA, 2011). Assim, para Silva (2011) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está pautada no princípio hegemônico neoliberal, que coloca o professor

do Atendimento Educacional Especializado para cumprir um papel de professor multifuncional (polivalente), ou seja, um professor que cumpra um papel que atenda e desenvolva diferentes habilidades cognitivas de todos os alunos com deficiência primária, suporte ao professor da sala regular, para a família, direcionando de certa forma “para a precarização do trabalho docente” (SILVA, 2011, p. 72), haja vista o teor do depoimento a seguir:

ESCOLA 4: O trabalho do AEE não é só com o aluno, ele é voltado para dar o suporte ao professor da sala regular e também para a família”

ESCOLA 6: Não é com todos os professores que a gente tem essa facilidade de comunicação, mas em geral a gente tem um diálogo, um acompanhamento do aluno (...) mesmo porque a nossa equipe faz um trabalho de sensibilização na escola, é um trabalho lento, mas que dá efeito”

Educação é profissionalismo. Dessa maneira, é importante que o professor esteja preparado e se sinta seguro para o desempenho de sua função de mediador. Complementando, segundo as falas das professoras participantes da pesquisa, percebe-se um sentimento de angústia, falta de qualificação, distorcendo o objetivo da Escola como o lugar de ensino e aprendizagem. Na fala seguinte, os professores demonstram insegurança para dar respostas a uma situação vivida concretamente no cotidiano escolar:

ESCOLA 4: A gente sabe que o aprendizado vai bem além da leitura e da escrita. Por exemplo, saiu uma aluna daqui e foi pro quinto ano, que ela entendia tudo; todo o conteúdo programático que o professor falava pra ela, explicava e tudo, mas ela não escrevia, não podia escrever. Mas ela, não fazia prova oral porque ela não podia falar: ela tinha comprometimento na fala. E aí a gente orienta o professor. E quando ele pergunta como é que eu passo essa prova, aí a gente diz passa gravura professor pra ela.

A propósito disso, Silva e Oliveira (2010) e Silva (2011) chamam a atenção sobre o sentimento de impotência e despreparo que os professores sentem diante da referida inserção de alunos com deficiência. Ao afirmarem que os professores não estão incluídos, por meio de políticas públicas que garantam financiamento público para a educação, a fim de que sejam realizados investimentos numa formação inicial e continuada com qualidade, condições de

trabalho, valorização profissional, dentre outros fatores que contribuam diretamente para a qualidade na educação.

Para haver inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual, é necessário primeiramente incluir os professores para depois incluir os alunos com as condições que esses últimos necessitam para sua aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. Nesse aspecto de inclusão do professor, o que se pode dizer é que os professores não demonstraram interesse em refletir a cerca de si mesmos, ou seja, em problematizar sobre as muitas dificuldades que os profissionais encontram, e também não mostraram conhecer as diretrizes políticas, conforme o relato a seguir:

ESCOLA 6: A gente vai olhar lá na listagem de atividades o que tu pode direcionar pro teu aluno de acordo com as habilidades que ele demonstra ou que ele não demonstra. Nós temos, assim, uma listagem de coisas que nós temos que trabalhar, na área de coordenação motora, na parte de memória, na parte de percepção, que vem da SEMED; da Secretaria de Educação para nós. A Prefeitura dá um apoio maravilhoso nessa questão, a gente não se sente perdido. Tem coisas que nos amarram: nós temos Diários [de classe], nós temos relatórios semestrais, tem o ciclo de estudo, um ciclo de estudo por mês; às vezes eles trazem pessoas de fora pra dar esse suporte, então nessa parte nada é solto. Nós temos um plano, modelo de relatório é tudo organizado, tudo organizado mesmo.

Essas vozes em foco refletem entre outros aspectos a necessidade “de um investimento mais substancial na formação dos docentes para atuar, de maneira adequada, frente à diversidade do alunado” (MARTINS, 2011, p. 52). Portanto, o que os professores disseram a respeito da listagem de coisas para o professor trabalhar que vem da SEMED e que ora está em destaque, aproxima-se de um manual. Porém, trabalhar com manual é ir de encontro à diversidade, é não compreender que embora a Deficiência Intelectual tenha a mesma origem, as crianças são diferentes. Desse modo, é necessário que se ofereça uma formação com qualidade, que prepare o professor para atuar diante da diversidade, que permita ao professor perceber que essa diversidade significa ver o aluno diferente, não pela deficiência, mas por entender que todas as pessoas são diferentes. Assim, é importante que a formação continuada seja adequada, com qualidade e que possibilite ao professor compreender sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, além de compreender de fato o que é inclusão.

Um dos trabalhos desenvolvido pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (MILANESI, 2012)- apresenta os resultados da pesquisa realizada na rede

municipal pública de ensino de São Carlos/SP. Os dados obtidos demonstram o esforço do município em atender às diretrizes oficiais. Porém os resultados da pesquisa mostram limites, tais como apresentados pelas Diretrizes Oficiais do Atendimento Educacional Especializado, no que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais e que, inclusive, revelam as barreiras para a efetivação da implementação da proposta de educação inclusiva, no que tange à política de formação inicial e continuada do professor.

Nesse processo de inclusão, é importante que o professor se reconheça como mediador no Atendimento Educacional Especializado, acreditando nas potencialidades de aprender do aluno com deficiência, e não na descrença da aprendizagem, como demonstra as falas seguintes:

ESCOLA 4: Aqui a gente tenta outras formas que a gente vai procurando trabalhar com ela, da parte que é pra alfabetizar. Vogais, números, identificação, a classificação dos objetos, cores, formas, que é pra gente ver que dentro do nível intelectual dela é difícil a abstração pra ela, a gente não conseguiu alfabetizar, mas em compensação a necessidade maior dessa aluna estava no estilo da interação social, que ela não conseguia se relacionar bem com os colegas, no sentido da conexão também, que ela não conseguia expressar o que ela sentia o que ela necessitava, e essa percepção do que está ao redor dela. Porque você avalia isso e vê que, porque toda criança que você está vendo que não tem condições de alfabetizar, que ela não consegue, ela não conseguiu desenvolver isso, você permanece, você continua fazendo um trabalho, tentando alfabetizar, mas se não, você tem que desenvolver as outras áreas, e a maturidade também, a autonomia, a maturidade são primordial.

ESCOLA 1: Tem uma menina que já ficou retida alguns anos na primeira série. Ela não consegue aprender. Ela até memoriza, mas depois esquece. Até hoje, com treze anos de idade, ela ainda não sabe ler.

Em outros momentos das entrevistas, pode-se perceber a preocupação pelos professores entrevistados, com a falta de articulação entre os professores do ensino comum e especial. Embora haja uma cobrança da Secretaria de Educação concernente a relatórios, percebeu-se que o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais não tem muita articulação com a própria escola. Porém, em apenas uma escola, pode-se perceber um diálogo pelo menos com a classe regular. Seguem os relatos:

ESCOLA 6: A gente sabe que na verdade, mesmo, ela é apenas um apoio, porque nosso trabalho está mais voltado pra sala de aula. Não que a gente vá fazer dois trabalhos, não [...]. Mas a princípio ela é importante no sentido da gente vim, pegar a criança, familiarizar com o professor, interagir, pra ela depois ir para lá. Porque senão, fica só aqui, só aqui. Lá é importante, também.

Dessa forma, nessa pesquisa, os dados indicam um serviço de apoio comprometido pela falta de organização na rede pública municipal de Macapá, como já foi observado anteriormente, com cursos de formação aligeirados que deixam lacunas em vários aspectos, principalmente sobre a educação de crianças com NEE.

O número de alunos inseridos é ainda incipiente, mas nem assim garante-se a inclusão. Os professores não estão preparados para esse processo, nem se reconhecem como atores importantes ou parte do processo. É preciso políticas públicas emergentes na reformulação da formação inicial, pois é necessário compreender que a minoria dos alunos com deficiência está na Escola, sendo que os sem deficiência, precisam se fazer presentes. Por isso não se pode mais perder gerações que há tempos são excluídas da escola regular.

É preciso, portanto, formação continuada que possibilite aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais mudarem sua concepção sobre inclusão escolar, acrescida da aprendizagem sobre o seu papel de mediador, trabalhando sempre no potencial da criança e nunca a partir de suas deficiências. Outro aspecto para destacar se refere ao modo apartado que a Educação Especial está sendo colocada, constatando que ainda se está praticando uma educação excludente. E o professor, que é importante no processo de inclusão, mas vítima de exclusão com ofertas de formação continuada precarizadas e sem apoio colaborativo do município.

4.3.3 Categoria C - Planejamento das atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais para aluno com Deficiência Intelectual:

De modo geral, os professores participantes da pesquisa demonstraram que o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais se dá de forma aleatória, sem um planejamento articulado com a escola-campo. E só às vezes esse planejamento é realizado de forma articulada com os professores das salas regulares. Foi o que se pode perceber nas entrevistas, segundo as falas citadas a seguir:

ESCOLA 4: Começa desde o começo do ano quando o professor nem sabe ainda quem é o aluno dele, mas a gente já sabe que vai trabalhar, por exemplo com o aluno com DI. A gente já aborda o tema pro professor, se deficiência múltipla a gente vai abordando sobre o tema, a gente corre atrás de material pra trazer apostila pra ele, pra ele conhecer mais, porque a deficiência o aluno pode vir a apresentar, mas ele só vai saber mesmo quando ele estiver na sala e puder observar.

ESCOLA 1: Alguns deles me procura. Essa é a minha maior dificuldade, a falta desse trabalho em conjunto. Nós até tentamos fazer planejamento, mas eu sempre marcava e eles nunca vinham, não me procuravam. Eu é que procurava por eles. Então eu mesmo vou desenvolvendo as minhas atividades aqui.

Como se pode ver acima, nas Salas de Recursos Multifuncionais o planejamento a que os professores se referem é com relação ao provável conhecimento sobre as deficiências. É compreensível essa prévia preocupação dos professores em conhecer sobre a deficiência, visto que a Deficiência Intelectual torna complexo o atendimento em razão da própria compreensão dessa deficiência, que é bastante controversa (BATISTA, 2009). Por isso é importante preparar o professor para essa nova demanda. Como se pode ver na categoria de análise que antecede essa, os professores não recebem qualificação adequada para trabalhar a diversidade, e que vão dando um jeito para realizar seus trabalhos. No entanto, isso mostra também que é na deficiência que o professor se concentra, numa configuração de assistencialismo e não na aprendizagem do aluno. Exemplo típico de que o trabalho é “planejado” a partir das dificuldades do aluno. “Esses enganos fazem parte da concepção da educação especial e têm sido marcantes no planejamento do AEE, mesmo nos tempos de inclusão” (BATISTA, 2009). Segundo Batista (2009, p.123), o

Movimento inclusivo exige mudanças nessas concepções, como também determina transformações estruturais tanto nas escolas comuns quanto nas escolas especiais, além de modificações no atendimento clínico e até mesmo na formação de professores.

De todos os alunos atendidos nas SRM alvo da pesquisa, apenas uma aluna não frequentava a classe regular. A professora declarou que houve tentativa de incluí-la na classe comum, mas ela não se adaptou. Tal realidade pode ser percebida:

ESCOLA 5: Ela tem 12 anos de atendimentos. Houve a tentativa de levá-la para a sala regular, mas ela não se adaptou. Ela tem autonomia. Não tem problema de relacionamento. A questão da aprendizagem é que é o problema. Ela só repete igual papagaião.

Assim, pode-se concluir que é com o conceito de integração que a professor olha a aluna, pois para ele não é a Escola que se adapta ao aluno, e sim o aluno à Escola (MANTOAN, 2006). Logo, na prática da Sala de Recursos Multifuncionais das Escolas em estudo, a orientação ainda segue o modelo de integração. Silva e Oliveira (2011) discutem que os alunos que não se adéquam ao modelo padrão de aluno, circulam no ambiente escolar, e muitas vezes permanecem na escola por anos, sem terem acesso e acessibilidade ao conhecimento promovido na escola, sendo excluídos no interior da sala de aula. Na entrelinha das vozes dos professores revela a solidão dos alunos com deficiência, que circulam na sala de aula sem algum propósito de aprendizagem. Tal situação revela a solidão dos professores que ora os aceitam com tantas reservas e que se sentem temerosos e desamparados, com as atribuições que lhes foram dadas e com falta de uma política pública que realmente contribua para a superação da exclusão, com melhorias nas condições de trabalho e melhor formação (FERREIRA, FERREIRA, 2010; SILVA, 2011).

O preconceituoso termo “papagaião”, que chega aos ouvidos como exemplo de que o aluno “atrapalha” a sala de aula, demonstra que é o aluno que não segue os padrões homogêneos e meritocráticos que ainda sustentam o modelo escolar (SILVA; OLIVEIRA, 2010), e enfrentam também fatores como o determinismo genético e estigmas e representações sociais sobre as deficiências primárias (SILVA, OLIVEIRA, 2008; BATISTA, GÓES *et al.*, 2008; LIMA, 2009; FERREIRA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2010).

Busca-se em Vygotski (1997) esclarecimento a cerca de como a priorização da deficiência limita o indivíduo em si. Deve-se educar antes de tudo a criança e não a criança com deficiência, visto que o destino da criança é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e pela educação recebida. Para Vygostski (1997), as crianças com Deficiência Intelectual podem demandar um ensino por mais tempo e, com procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, mas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças, desde que o professor tenha expectativas altas sobre o aluno e estabeleça as relações.

Retomando a análise sobre planejamento das escolas investigadas, nem todas as SRM atendem nos dois turnos. A Lei estabelece que o Atendimento Educacional Especializado

ocorra no contraturno. Entretanto, para alguns professores, isso representa uma dificuldade, conforme se observa no depoimento a seguir:

ESCOLA 1: Dificulta mais. Mas, de acordo com a Lei tem que ser no contraturno. Mas, sabe, tem muitos casos que tem que ver. Eu tenho uma aluna que vem da sala de aula pra cá, porque de manhã não tem professor. No caso dela, é atendida no mesmo turno.

Fácil perceber a falta de compromisso do município de Macapá, com ausências de ações que garantam acessibilidade de ensino-aprendizagem. Pois, matricular um aluno e deixar que lhe falte a figura central do processo de inclusão, que é o professor das salas de recursos multifuncionais, uma vez que essas salas são divulgadas pelo Poder Público como determinante na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os atendimentos são realizados duas vezes por semana, sendo que cada um deles dura cerca de 1 a 2 horas, mas nem sempre é realizado em grupos. A demanda apresentada pelas escolas participantes da pesquisa apresenta um índice de matrícula é pequena. Isso quer dizer que os alunos com deficiência não estão chegando à escola, de forma que às vezes é atendido apenas 1 aluno e outras vezes, 2 ou 3 alunos e, como já se mencionou, a maioria sem nenhum tipo de avaliação técnica.

A ausência de acesso e acessibilidade é verificada pela falta de uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e pedagogos, dentre outros, já discutido anteriormente em outra categoria de análise. Essas avaliações são necessárias para a garantia de uma avaliação e procedimentos posteriores com qualidade para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, há situações em que os pais não declaram a existência da deficiência em seus filhos (há casos, porém, que os próprios pais desconhecem). Mas se depois for percebida certa dificuldade na aprendizagem na sala comum, os professores encaminham aquele sujeito para o AEE. Esses alunos são observados pelos professores das SRM e, conforme a avaliação nesse estudo de caso, é desenvolvido um plano de atendimento. Note-se que o estudo de caso é realizado por um professor, sem uma equipe multidisciplinar ou sem uma equipe de profissionais.

Outra questão a ser analisada é a ausência de políticas que garantam o atendimento às crianças e sua família. A Secretaria de Educação do município não disponibiliza nenhum tipo de profissional que possa fazer a avaliação desses alunos e, no entanto, é repassado aos pais o que é dever da escola. Segundo a professora: ESCOLA 4: A gente também encaminha a mãe

para que ela passe com o psicólogo porque é de lá que vem se tem o aluno tem um retardo mental, se tem deficiência mental.

Também emergem outras situações alarmantes. Os professores do Atendimento Educacional especializado utilizam expressões como “retardo mental” e “papagaião”, já referido. Percebem-se assim, a falta de “noções básicas” de formação de educação inclusiva. Diante disso, torna-se necessário possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem conceitos básicos do paradigma inclusivo.

Assim, nessa pesquisa, os dados indicam um serviço de apoio comprometido pela falta de organização na rede pública municipal, como já foi observado anteriormente, com cursos de formação aligeirados, que deixam lacunas em vários aspectos, principalmente sobre a educação de crianças com NEE. Como pode ser constatado nessa categoria de análise, há falta de planejamentos e articulações entre os professores das SRM e a escola da rede municipal pública de Macapá. Pois, um AEE, mesmo oferecido no ambiente da escola, mas como algo *apartado* da mesma, caracteriza um Atendimento Educacional Especializado *Substitutivo*, além da oferta do serviço comprometido e precário pela falta de formação continuada com qualidade aos professores e pela falta também de professores para atuar nas salas, descumprindo a contrapartida do município ao programa federal das SRM.

4.3.4 Categoria D - Barreiras e Possibilidades que os Equipamentos e os Recursos oferecem à Complementação Escolar:

Esta categoria de análise tem como objetivo descrever e analisar os mobiliários e os equipamentos do serviço de apoio e os recursos pedagógicos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Diante do cenário educacional no qual se discute a inclusão de pessoas com deficiências, o programa federal de implantação das SRM tem gerado discussões, uma vez que a proposta de implantação dessas salas é divulgada pelo Poder Público como ideário inclusivo. Assim, entende-se que para que esse programa seja eficaz, os mobiliários e os equipamentos previstos no programa federal devem ser eficientes, para que realmente fortaleça a autoestima e melhore o potencial no progresso da aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (HUMMEL; VITALIANO, 2010).

Sabe-se que os computadores oferecem recursos de acessibilidade, assim como outros diferentes tipos de instrumentos, quando adequados, ajudam no processo do desenvolvimento

pedagógico. No entanto, esta não é a realidade na rede de ensino público do município de Macapá.

Os professores afirmam que conforme a necessidade do aluno, eles vão confeccionando mais recursos, os quais são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto à pergunta da entrevista se os equipamentos atendiam à demanda da Deficiência Intelectual, nenhum dos entrevistados respondeu que não atendiam e que, inclusive, eles davam um suporte significativo ao trabalho, como se constata nas vozes dos participantes:

ESCOLA 4: Dependendo da necessidade, a gente vai construindo ainda mais recursos, mas os recursos oferecidos pelo MEC pra manutenção da Sala de Recursos Multifuncionais, eles são primordiais para o desenvolvimento.

ESCOLA 6: Atendem sim, com certeza! Os que nos temos aqui, sim! Nós somos agraciados constantemente com bastante material do MEC, fora os que nós produzimos. Os jogos que vieram, que foram enviados pelo MEC, também nos ajudaram a dar um suporte pra todo o nosso trabalho ser mais significativo.

Dentro do contexto de educação inclusiva, essas vozes citadas demonstram a distância revelada tanto na prática quanto no sentido proposto pelo programa federal sobre as SRM, da mesma forma como se pode verificar na categoria da análise que antecede esta, no tocante à incompreensão que os professores têm deste espaço.

A SRM é organizada como sala Tipo I e Tipo II. As do Tipo I são planejadas para atender às pessoas com as mais diversas deficiências, à exceção da pessoa com deficiência visual, que é contemplada na sala Tipo II. Portanto, os equipamentos que compõem as salas do Tipo I, são para atender a todas as deficiências e, no entanto, os equipamentos que integram a lista que é enviada pelo MEC, não atendem às Deficiências Intelectuais. Em razão disso, compreendem-se as falas dos professores quando dizem que, conforme a necessidade do aluno, eles vão confeccionando mais recurso pedagógico.

A lista do MEC é composta de 29 itens, dos quais 8 referem-se a mobiliários, os demais são equipamentos, dentre os quais, 6 são complementos de informática: computador, fones de ouvido, *scanner*, impressora *laser*, teclado com colmeia e mouse com entrada para acionador. Dos 15 itens restantes, 1 tratava-se de *software* para comunicação alternativa. Contudo, das 6 escolas investigadas, apenas duas receberam esse recurso. Assim, a análise

que se pode fazer aqui diante deste quadro, além do questionamento quanto às possibilidades de acessibilidade que essa lista composta de mobiliários equipamentos pode oferecer, é que tal rol não oferece instrumentos de incentivos e alternativas para o envolvimento e interação do aluno, visto que do único recurso de *software* nele constante, apenas duas escolas o tinham recebido.

Outro aspecto relevante observado é com relação aos cursos realizados pelos professores participantes da entrevista: não há cursos de formação do professor para o uso das tecnologias computacionais. Logo, como esses professores estarão preparados para utilizar o computador como recurso pedagógico?

Desta forma, é lícito indagar: que possibilidades de aprendizagem essas salas podem oferecer? Tal indagação baseia em que: os equipamentos que compõe a lista que é enviada pelo MEC não atendem a deficiência intelectual; os professores não têm compreensão teórico-metodológica sobre o papel das SRM, no sentido do grande diferencial que ela oferece, que é o sentido de complementação; os professores não recebem cursos de formação continuada com qualidade, e há lacunas na formação inicial que refletem as práticas de exclusão ainda existentes no interior das escolas e da própria SRM, objeto desse estudo, bem como os professores também não recebem treinamentos para o manuseio do computador.

Diante disso, o que se pode concluir, é que o funcionamento fica comprometido nas SRM. O serviço de apoio ofertado é precário, não havendo acessibilidade nos equipamentos, mobiliários e nos recursos que compõem o programa federal das salas de recursos multifuncionais.

Com isso, conclui-se que as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam, ora como o próprio Atendimento Educacional Especializado, ora como a própria Educação Especial, mas como algo apartado da escola, o que caracteriza um Atendimento Educacional Especializado Substitutivo e precário, com incoerência na compreensão pelos professores, do papel das Salas de Recursos Multifuncionais, além de incoerência principalmente na autopercepção do professor sobre o seu papel nessas Salas, com imprecisão até mesmo do conceito de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propôs-se avaliar e analisar o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, na rede municipal de Macapá/AP, como um instrumento de apoio complementar na oferta de Atendimento Educacional Especializado, aos alunos com Deficiência Intelectual. Dessa forma, buscam proporcionar o compartilhamento dessa experiência com os demais pesquisadores que fazem parte do Observatório Nacional de Educação Especial, esperando contribuir para a melhoria das decisões em matéria de políticas públicas de inclusão escolar, em nível nacional e no desenvolvimento regional.

O estudo possibilitou verificar todos os modos possíveis de deficiências nos atendimentos ofertados nas SRM, salientando-se que para as pessoas com Deficiência Intelectual, apenas o direito ao acesso à escola comum não dá garantias ao conhecimento. Embora o índice de matrícula ainda seja incipiente, assim mesmo, não é garantido acessibilidade teórico-metodológica, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento.

Na contramão das políticas oficiais de educação inclusiva, implementadas nacionalmente, uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive aos que têm Deficiência Intelectual e aos respectivos professores, depende de medidas eficientes no sistema de ensino. Tais medidas devem envolver políticas de largo alcance, com ênfase em financiamentos, melhorias nas condições para o trabalho docente, com jornadas em que os profissionais tenham condições de se dedicar a projetos e estudos. Dentre outras condições, tais como ações com políticas de formação de professores de qualidade, planos de cargos e salários que assegurem, entre outras condições, vínculos empregatícios com apenas uma escola, e com isto manter vida digna.

Destarte, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva são resultados de programas que não têm contribuído para uma educação pública de qualidade, quando não há sequer disponibilidade de novos recursos financeiros à Educação Especial, tão necessários para a materialização das ações. Essa questão leva a refletir que em tempos de inclusão escolar, a reconstrução do sistema educacional, no sentido de romper as barreiras de acesso deve garantir permanência e construir conhecimento, indo muito além de implementações de leis; mas isto requer mudanças na estrutura do ensino, uma vez que os direitos precisam ultrapassar o plano do meramente instituído legalmente. Logo, o desenvolvimento de uma política inclusiva pautada na qualidade, dentre fatores ora citados, precisa vir pelo menos conectada a uma política efetiva de formação docente, tanto inicial quanto continuada de

professores para atuarem nas SRM e que contribua com a construção de práticas pedagógicas eminentemente inclusivas, no sentido de enfrentar desafios e construir respostas educacionais que atendam, de fato, à diversidade e às necessidades educacionais dos alunos.

Na verdade, o que se vê nas políticas de educação no Brasil é uma inversão do conceito de políticas de Estado para políticas de Governo. Um dos exemplos é o Plano Nacional de Educação, vigente no período 2001/2010, que trouxe como teor a defesa dos princípios neoliberais defendidos no governo Fernando Henrique Cardoso. No PNE de 2001/2010 (BRASIL, 2001), no que diz respeito à Educação Especial, a meta era atender todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no ensino fundamental. No entanto, não foi cumprindo sequer a adequação dos espaços físicos nas escolas. A proposta do novo PNE de 2011/2020 (BRASIL, 2010) hoje repete a proposta do anterior sobre Educação Especial, mas vem com uma proposta de construção de escola inclusiva. Entende-se que essa proposta é lançada com o mesmo discurso no qual prevê as Salas de Recursos Multifuncionais como meio de realizar a inclusão escolar.

Assim, o foco são as Salas de Recursos Multifuncionais. A proposta é implantar essas salas, fomentar a formação continuada de professores para ampliar o referido atendimento, permanecendo destaque em formação continuada. No entanto, desde que essa formação seja presencial e permanente, visto que a questão da formação dos professores emerge como crucial e desafiador para favorecer o processo de inclusão. Porém sabe-se que o processo de inclusão exige mudanças urgentes na formação acadêmica, de maneira que o ideal seria formar profissionais na própria área da Educação Especial. Portanto, o mais importante, antes de tudo, seria compreender esta modalidade de educação como relação direta com a educação regular, e não apenas uma articulação com o Atendimento Educacional Especializado complementar, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, como propõe o novo PNE.

Outro aspecto a ser destacado, por também se distanciar dos preceitos da educação inclusiva, é a concepção que ainda predomina, do modelo de integração, que atribui ao aluno a responsabilidade pela adequação à Escola, embora o discurso seja de inclusão escolar. A compreensão que se tira disso é que essa realidade se dá em razão das lacunas teóricas nos cursos de formação inicial e dos cursos aligeirados e sem qualidade que são oferecidos como formação continuada. Assim, as vozes dos professores participantes da pesquisa sinalizam não compreender o papel que as SRM têm como complementação à aprendizagem, e não se reconhecem como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que as diretrizes do Ministério da Educação, prevê que o AEE deverá ser realizado nas SRM. E o AEE, por sua vez, é um espaço destinado para o atendimento das

Necessidades Educacionais Especiais para o desenvolvimento de complementações ou suplementações curriculares. Assim, a SRM deverá oferecer atendimento para alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagens, dentre outras.

Desse modo, as vozes dos professores participantes da pesquisa sinalizam a incompreensão do papel que as SRM têm na complementação da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual e que tais sujeitos não se reconhecem como mediadores nesse processo, significando que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, confirma a hipótese desta pesquisa, onde se constatou que é ofertado o Atendimento Educacional Especializado de modo substitutivo e precário aos alunos com deficiência intelectual, na rede pública municipal de Macapá/AP, com falta de regularidade na implantação das salas, além do que os equipamentos da lista disponibilizados pelo Ministério da Educação não são acessíveis pedagogicamente para atender à Deficiência Intelectual e que, desse modo, favorecem a redução de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Exigir que o professor seja esse profissional multifuncional para atender a todas as Necessidades Educacionais Especiais precariza a profissão dessas pessoas, criando sentimento de despreparo e alienação. Isto porque não percebem que também são excluídos, o que confirma a hipótese desta pesquisa, constatando que não é ofertado complementação nas SRM. A respectiva oferta de atendimento é substitutiva e precária na rede pública municipal de Macapá, com falta de regularidade na implantação das salas e com equipamentos, instrumentos e mobiliários da lista disponibilizados pelo Ministério da Educação, além de que não são acessíveis pedagogicamente para atender à Deficiência Intelectual.

Diante disso, urge ações de políticas transformadoras dentro de um contexto misto de ensino e aprendizagem com envolvimento, participação, crescimento e desenvolvimento humano, uma vez que se acredita na inclusão de pessoas com qualquer deficiência na Escola. Portanto, requer a compreensão da Educação Especial como parte da educação comum e não apartada, como vem acontecendo.

Assim, é necessária maior do município com ações que coloquem nos seus quadros mais profissionais e de diversas áreas, inclusive os de informática, com compreensão sobre as possibilidades de adaptação que o computador oferece para atender às peculiaridades nas deficiências, de modo que dê suporte como equipe multidisciplinar na SRM, e então atender à demanda das deficiências, para o encaminhamento de avaliações, estudos de caso e diagnósticos clínicos, pedagógicos e sociais para possibilitar as práticas educativas de uma

escola inclusiva, bem como o professor seja parte integrante dessa equipe, com trocas de experiências e diálogos entre os colegas, além de receber valorização no que tange à sua formação inicial e continuada.

São importantes políticas pautadas em formação que favoreçam a construção de um espaço inclusivo para as crianças com Deficiência Intelectual. A proposta é que o município ofereça formação continuada presencial, que valorize o docente e o incentive para a prática de inclusão e, principalmente, que o prepare para o desafio do processo de inclusão. Por outro lado, é fundamental reconhecer a complexidade do processo de inclusão. Tal constatação remete para a necessidade de ações públicas com ênfase principalmente em investimentos financeiros, que assegurem salário digno, jornadas de trabalho em que os professores possam se dedicar a estudos e reflexões, antes de tudo sobre o seu papel como elemento importante no processo de inclusão. E a formação continuada presencial, nesse contexto, deve configurar como uma política pública efetiva.

Por isso é importante que a Educação Especial seja vista como uma relação direta com a educação regular. Um exemplo da falta disso, durante a realização desta pesquisa, constatou-se que apenas em 2012 foi previsto no orçamento de Macapá a rubrica de Educação Especial, mostrando que tal município tem pautado suas ações somente com recursos financeiros da esfera federal. Da mesma forma, constatou-se que o município também tem pautado suas ações na legislação nacional.

O movimento inclusivo exige alterações, dentre as quais, é necessária uma mudança principalmente que não permita que o direito de todos a uma educação de qualidade, seja traduzido meramente como cumprimento de se matricular um aluno com deficiência intelectual. Dessa maneira, é necessária uma mudança na proposta pedagógica e nos procedimentos, principalmente avaliativos e de aprendizagens, pois o atendimento à criança deve ser pautado na necessidade e particularidade de cada criança, porque toda criança é diferente, mas com uma ação eminentemente pedagógica (BATISTA, 2009).

É necessária, também, uma interação entre a Escola e a família, pois se percebeu durante a pesquisa, que a família foi pouco citada pelos professores. Logo, o Projeto Político é uma ferramenta pouco aproveitada e que o município poderia usá-lo como meio para realizar essa interação e trazer os pais para dentro da Escola, no sentido de conhecer mais a realidade da família e do aluno.

E, por fim, espera-se que a realização desta pesquisa motive e incentive a ampliação de projetos de pesquisas colaborativas, relacionadas à educação inclusiva. Isto porque a realização deste estudo mostrou que, de um modo geral, os professores participantes da

pesquisa demonstraram certo desconforto no início, mas que no decorrer da pesquisa, este sentimento transformou-se acolhimento, porque se estava promovendo de certa forma, um despertar possibilitando que o professor discutisse a temática e também sobre sua prática pedagógica, provocando reflexões sobre ele mesmo e sobre mecanismos escolares que geram a exclusão.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. PMM. SEMED. **Doc.**

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental.** 2.ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BATISTA, *et al.* A Importância da Interação entre Crianças com Síndrome de Down e Crianças Comuns para o Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3., 2008, São Carlos. **Anais...**, 2008.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa** (1988). Brasília, DF, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília, DF, 1993.

_____. Decreto n 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, edição 131, p. 1. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Decreto n 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Decreto n 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 mar. 2011.

_____. **Decreto n 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 27 mar. 2011.

_____. **Lei n 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei n 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: SEESP. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília/DF. 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. **Parecer n 17** de 03 de Junho de 2001. Brasília, DF: CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 20 jan.2011.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 11 dez.2012.

_____. _____.: 2011/2020. Brasília, DF: MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 11 dez.2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF; MEC/SEE Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. 2008. Acesso em: 27 mar. 2011.

_____. **Resolução n 02/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB 2001.

_____. **Resolução n 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2011.

CAIADO; Kátia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane A. de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudos exploratórios sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v.1, p. 159–171.

_____; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v.1.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com pingos nos “is”**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

_____. **A nova LDB e a educação especial**. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

DUARTE, Newton. **Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo**. Florianópolis: Perspectiva, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, O direito à diferença na igualdade de direitos. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 15–27.

FERREIRA, Diana Regina; FERREIRA, Wimory Andrade; **Concepção de professores sobre a importância da linguagem verbal para o desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de Down**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, 2010.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo; GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116. July 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio O. Os delírios da razão: crise do capitalismo e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da inclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à adversidade. **Revista Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

_____; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HUMMEL, Eromi Izabel; VITALIANO, Célia Regina. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 113-159.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 nov.2012,

KASSAR, Mônica de Carvalho M. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: de que e de quem se fala?. *In*: GÓES, Maria Cecília R; Adriana Lia F.; (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide Costa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; BARBOSA, Samara Wanderley Xavier; ALMEIDA, Welita Gomes de (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa, PB: UFPB, 2010, v. 1, p. 131-146.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 05-20

LIMA, Rafael Pontes. **O uso do *Software* educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com Síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). 94f. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. 2006.

_____; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

_____. **O Desafio das diferenças nas escolas.** (Org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v.1, p. 51– 64.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para a análise.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, Maranhão/MA, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** 2010. Projeto 039. Edital 2010. Fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital N. 38/2010/CAPES/INEP. nov. 2010.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./out. 2006.

MILANESI, Josiane Beltrane. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Carlos/SP, 2012.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v.1, p. 125–141.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 08 set.2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2010.

PONTES, Patrícia Albino G. Direito à educação. *In*: GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Marcieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz G.(Org.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiências**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da; PLETSCHE, Márcia Denise. A política de “educação inclusiva” no ensino técnico profissional: resultados de um estudo de caso. **Democratizar**, v. IV, n. 1, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/ensino_tec.pdf>. Acesso em: 20 jan.2011.

SILVA, Lane Patrícia Almeida da; BARRETO, Tainara Barreiros; PEREIRA, Talita Izabel da Costa. **A formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE) voltada para a deficiência intelectual (DI) no município de Macapá**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, 2011.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **As políticas públicas para a inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conceitos científicos em crianças com síndrome de Down**, Macapá, 2011. (Dissertação de Mestrado).

SILVA Maria do Carmo Lobato da; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas públicas. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIFAP, 4., MOSTRA DE TCC, 3., JORNADA DE I.C. DA SETEC, 4.,2008. **Anais...** Macapá: UNIFAP, 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 18.ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

_____; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação**

de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 49–112.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas:** fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

_____. **Manuscrito de 1929.** Traduzido do original russo, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n 1, Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. **Educação e Sociedade**, jul. 2000, n. 71.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**APÊNDICE A - Roteiro de entrevista destinado aos professores do Atendimento
Educativo Especializado**

- 1) Qual o conceito que você tem de inclusão escolar?
- 2) Qual o papel e importância da Sala de Recurso na aprendizagem de aluno(a) com Deficiência Intelectual?
- 3) Qual a relação do currículo da classe comum com o currículo da SR?
- 4) Qual o critério utilizado para diagnosticar alunos com Deficiência Intelectual?
- 5) Quantos alunos com DI você atende?
- 6) Quais os recursos e com quais objetivos você trabalha na SR com a aprendizagem de alunos com DI?
- 7) Como é realizada a avaliação para o aluno com DI?
- 8) Qual o seu entendimento sobre formação continuada?
- 9) Qual a sua formação inicial e continuada?
- 10) Qual a formação continuada que você possui que foi oferecida pelo governo municipal?
- 11) Como se deu essa formação continuada (EAD, metodologia, conteúdo estudado?)

APÊNDICE B - Roteiro de Relatório do Perfil do Aluno com Deficiência Intelectual

- 1.Série: _____ turno: _____
- 2. Idade: _____ Qual a deficiência intelectual e como foi diagnosticada? _____
- 3. É passado algum relatório sobre a deficiência do aluno (a) que chega na SRM?
- 4. Há quanto tempo este aluno (a) está na Escola? _____
- 5. Quanto tempo ele está nessa série? _____
- 6- Quanto tempo esse aluno (a) frequenta a SRM? _____
- 7- É informado quais as necessidades específicas desse aluno para frequentar a SRM?
- 8- Como são organizadas as intervenções nas salas de recursos?

- 9. O aluno recebe algum acompanhamento de estimulação externo a escola?
Qual? _____
Quanto tempo? _____
- 10. Qual a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem desse aluno (a) a partir da frequência na sala de recursos multifuncionais?

- 11- A família tem alguma participação na SRM?

APÊNDICE C – Relatório de observação não-participante, resultado do “olhar e descrever” do pesquisador sobre a SR.

Escola: _____

Turma/Série: _____

Turno de atendimento: _____

Professor/Formação: _____

Sala tipo I (MEC/SEESP)

N Ordem	Especificação	Sim ou Não	Objetivo
01	Microcomputador (quantidade: 02)		
02	Fones de ouvido		
03	Scanner		
04	Impressora laser		
05	Teclado com colmeia		
06	Mouse com entrada para acionador		
07	Acionador de pressão		
08	Lupa eletrônica		
09	Bandinha Rítmica		
10	Dominó		
11	Material Dourado		
12	Esquema Corporal		
13	Memória de Numerais		
14	Tapete quebra-cabeça		
15	Software para comunicação alternativa		
16	Sacolão Criativo		
17	Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)		
18	Dominó de animais em Língua de Sinais		
19	Memória de anônimos em Língua de Sinais		
20	Conjunto de lupas manuais		
21	Dominó com Textura		
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura		
23	Mesa redonda (quantidade: 01)		
24	Cadeiras para computador (quantidade: 02)		
25	Cadeiras para mesa redonda (quantidade: 04)		
26	Armário (quantidade: 01)		
27	Mesa para computador (quantidade: 02)		
28	Mesa para impressora (quantidade: 01)		
29	Quadro melanínico (quantidade: 01)		

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cehumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer nº. 291/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS
ESCOLAS COMUNS

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ENICELA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Na folha de rosto constam, devidamente preenchidos e assinados, os termos de compromisso da pesquisadora responsável, da instituição proponente e da patrocinadora (CAPES) da pesquisa. Por tratar-se de projeto multicêntrico, a lista dos centros de pesquisa e pesquisadores envolvidos está descrita no Projeto, nas páginas 2 a 5.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Objetivos

O projeto de pesquisa tem por objetivo avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs), da Secretaria de Educação Especial/MEC, nos seguintes aspectos: "Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?" e "Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?". Tem-se como hipótese haja discrepâncias na implementação das SRMs nos diferentes municípios.

Justificativas

No Brasil, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque tem-se ignorado, sistematicamente, o que a literatura nacional e internacional e, às vezes, até mesmo a legislação brasileira, prescrevem sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Três grandes problemas podem ser destacados na atual política de inclusão escolar, que são a questão do atendimento educacional especializado nas SRMs, a formação de professores e a questão da avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante do atual contexto da política de inclusão escolar brasileira, duas grandes demandas têm mobilizado a atenção dos pesquisadores nacionais nos fóruns de discussão dessa área, que são: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país e como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar. Surgiu então a idéia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de educação especial e a instituição do ONEESP, com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para essa questão.

Metodologia aplicada

Os estudos deste projeto de pesquisa serão baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. A pesquisa será realizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Vinte e cinco pesquisadores, provenientes de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte duas universidades e de dezoito programas de pós-graduação, conduzirão um estudo, em rede. Além da base metodológica do estudo, fundamentada na pesquisa colaborativa, o estudo envolverá também um estudo de campo, tipo survey nacional, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio da disponibilização, via internet, de um instrumento (questionário) construído, coletivamente, no contexto das redes de pesquisa, que pretende coletar dados com uma amostra de 2500 professores das SRMs. Esse questionário pretende coletar informações sobre a opinião dos professores especializados, quanto à implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. O delineamento do estudo prevê quinze etapas, sendo a maioria delas destinada à realização de cinco rodadas de encontros presenciais com cada uma das instâncias da rede de pesquisa (local, estadual e nacional). Esses encontros terão como objetivo apresentar o projeto, coletar dados para



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

construir o instrumento, conhecer e aperfeiçoar a sua versão final e socializar, analisar e compartilhar resultados preliminares de outras redes. Além dos encontros presenciais, em todas as etapas serão realizados encontros virtuais via vídeo-conferência, além da utilização de outros recursos de comunicação via internet.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora coloca como risco desconforto durante a coleta de informações. Caso isso ocorra, o sujeito poderá interromper sua participação. A mesma declara que estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, durante a coleta de dados com os professores, assim como para dar suporte aos mesmos, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento. Não ficou claro como isso ocorrerá, tendo em vista os sujeitos serem em torno de 2500 professores, que poderão responder o questionário via-on-line.

A identidade dos participantes será resguardada, assim como as escolas em que trabalham.

Com relação aos benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da implementação das SRMs.

Forma de recrutamento

Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, dos municípios envolvidos. A meta final é que pelo menos 2500 professores respondam ao questionário, em todo o país. A coleta de dados, junto aos participantes, ocorrerá em diversas instituições de ensino superior, no âmbito nacional, assim como via internet.

Os professores poderão participar da pesquisa sob duas formas:

- a) elaborando um questionário, por meio de discussões em grupo.
- b) respondendo ao questionário elaborado, que ficará disponível na internet.

Antes de iniciar a coleta de dados, será realizado um contato com a secretaria de ensino do município alvo, para autorização da pesquisa nas escolas municipais. Em seguida, será realizado um contato com a diretora e com os professores das escolas regulares que têm alunos incluídos e professores das salas de recursos multifuncionais, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro, serão estabelecidos os dias das coletas e entregues o projeto de pesquisa e o TCLE. Após o contato com as escolas, serão estabelecidos dias e horários para os trabalhos em grupo com os professores. No total, serão 14 encontros para concluir a elaboração do instrumento. Após o instrumento elaborado, os professores das SRMs poderão respondê-lo via on-line.

Cronograma

O cronograma está apresentado de forma detalhada, porém não inclui os anos em que a pesquisa será desenvolvida.

Orçamento financeiro detalhado

O orçamento está detalhadamente explicado no texto do Projeto de Pesquisa, sendo totalmente financiado pela CAPES, no valor de R\$ 614.320,00.

Adequação do TCLE

O TCLE não está adequado, com relação aos seguintes aspectos:

- Não descreve os riscos a que os sujeitos da pesquisa estarão expostos, tais como desconforto ao responder ao questionário, cansaço ou desgaste.
- Não está descrito que os professores participarão de grupos de discussão, no total de 14 encontros, nem o local e a duração dos mesmos.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

Trata-se de projeto de pesquisa muito relevante, de caráter científico, que envolve recursos humanos e materiais amplos. Seus resultados poderão aprofundar o conhecimento sobre educação especial, especialmente com relação ao recurso das SRMs, oportunizar o compartilhamento de experiências entre



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
 Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

pesquisadores da área, influir na definição das políticas de inclusão escolar e identificar demandas de professores. No entanto, alguns aspectos estão inadequados, conforme conclusão abaixo.

Conclusão

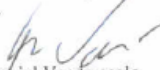
Projeto pendente, até a adequação, com relação às normas da Resolução 196/96, dos itens abaixo:

- Como haverá uma avaliação via questionário a ser respondido pelos sujeitos, o qual será elaborado no decorrer dos encontros realizados, primeiramente pelos pesquisadores envolvidos e depois finalizado durante os encontros com os professores, que os pesquisadores, se possível anexem algumas perguntas que serão dirigidas aos professores, sujeitos de pesquisa para análise do CEP, se percebe no projeto o alinhado destas perguntas.
- Adequação do TCLE direcionado aos professores. Descrever os riscos da pesquisa.
- Cronograma: indicar os anos em que serão realizadas.

Normas a serem seguidas:

Para analisar este projeto o CEP/UFSCar utiliza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares que deverão ser observadas inclusive para atendimento das pendências ora apontadas. No endereço eletrônico <http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres> as referidas normas poderão ser consultadas livremente. Considerando o disposto neste parecer, solicitamos especial atenção para os itens a seguir:

- a) O pesquisador tem no máximo 30 dias para atender ao que foi apontado ou solicitado. Após esse prazo o projeto será considerado retirado de pauta e posteriormente, havendo interesse, deverá ser apresentado novo protocolo e reiniciado o processo de registro (Res. CNS 196/96).
- b) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- c) Para atender as solicitações constante deste parecer não é necessário enviar novamente o projeto corrigido. Basta uma carta indicando, pontualmente, com clareza, as modificações efetuadas por solicitação deste CEP, citando as modificações efetuadas.
- d) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se precisar ser corrigido, deverá ser enviado na nova versão que será apresentada aos sujeitos de pesquisa.
- e) **Ressaltamos que a coleta dos dados só poderá ser iniciada quando o projeto estiver aprovado.**


 Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
 Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 _____, RG: _____, nascido em ___/___/___ e domiciliado
 à _____,
 _____, município de _____.

Declaro que consinto em participar como voluntário da pesquisa **"ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSO: COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, sob responsabilidade da mestrand **CLEIDENIRA TEIXEIRA MONTEIRO VIEIRA**, sob orientação da Profa. Dra **MARINALVA SILVA OLIVEIRA**. Declaro também que fui satisfatoriamente esclarecido(a) que: A) o estudo será realizado a partir de entrevista, com filmagem, gravação, fotografia da Sala de Recurso; B) que não haverá riscos para minha saúde, C) que posso consultar os pesquisadores responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida; D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas sem a minha identificação; F) que serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento em participar da pesquisa; G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; H) que esta pesquisa é importante para o estudo, melhor entendimento, no sentido de avaliar o funcionamento da Sala de Recurso, como um instrumento de apoio na oferta do Atendimento Educacional Especializado. Isso permitirá fazer uma investigação quanto ao processo de implantação e efetivação da Sala de Recurso, além de fomentar o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que tem como propósito perspectivas colaborativas com o Brasil, na constituição das políticas de Educação Inclusiva, como também proporcionar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores e desenvolvimento de pessoal em Educação Especial, além de melhorar as decisões em matéria de políticas educacionais de Inclusão Escolar no município de Macapá e cumprir com objetivos do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional/UNIFAP, na elaboração de propostas de políticas públicas que aprimorem a melhoria da qualidade de vida. Assim, consinto em participar do projeto de pesquisa em questão.

_____, _____ de _____ de 20_____.

 Voluntário

 Pesquisadora

ANEXO C – Relatório de caracterização do Município de Macapá/AP

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ONEESP RELATÓRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ - AP

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO

1. Primeiras instituições de educação especial criadas no município e instituições atuais.

A Prefeitura criou dentro de sua estrutura administrativa a Divisão de Educação Especial do Município de Macapá-AP, correspondente ao código C.P.C – 101.1, órgão integrante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subordinada ao Departamento de Ensino e Administração Escolar através do Decreto Nº 473/92 – PMM¹, pelo então prefeito João Alberto Rodrigues Capiberibe. O papel fundamental é a implementação e execução de políticas de inclusão definidas pelo MEC com vistas a oportunizar a todos o direito a uma educação de qualidade

a) **Data da criação:** 03 de Junho de 1992

b) **Alunos atendidos:** aluno(a)s com deficiência (visual, auditiva, múltiplas, intelectual), transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, dificuldade de aprendizagem e na fala (dislexia, dislalia etc.)

c) **Descrição das principais atividades desenvolvidas:** Acompanhamento técnico e pedagógico dos professores da Educação Especial, capacitação continuada para professores no Atendimento Educacional Especializado- AEE, acompanhamento dos Programas do Ministério de Educação (Escola Acessível, Sala de Recurso Multifuncional, Seminário **Educação Inclusiva e outros**),

¹ Art. 1º - Fica criada na estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Macapá à Divisão de Ensino Especial, correspondente ao Código C.P. C – 101, órgãos integrante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subordinada ao Departamento de Ensino e Administração Escolar, composta da seção de Triagem e Seção e Seção Multidisciplinar, correspondente ao Código FG – 201.3.

Art. 2º - As atribuições correspondentes aos Cargos assim, serão definida em Decreto do Poder Executivo Municipal.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor a contar da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

controle e dados estatísticos do desenvolvimento da Educação Especial no Município de Macapá, assistência técnica a pesquisa de instituições públicas e privadas etc.

d) Breve descrição dos profissionais envolvidos.

Os profissionais envolvidos são: chefe da Divisão, chefes de Sessão (Diagnóstica e de Programas Especiais), Coordenadores de áreas, agentes administrativos e profissionais da área clínica (fonoaudiólogo, psicólogo, etc.)

2. Primeiro atendimento da educação especial ofertado pelo município e atendimento atual na rede de ensino investigada.

- a) Data da criação:
- b) Tipo:
- c) Alunos atendidos:
- d) Descrição das principais atividades desenvolvidas:
- e) Breve descrição dos profissionais envolvidos.

3. Convênio entre instituição especializada e rede de ensino investigada.

Convênio com o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

- a) **Data da criação:** Exercício de 2010 e 2011
- b) **Tipo:** capacitação de professores que atuam na Educação Especial.
- c) **Alunos atendidos:** de forma indireta 40 (quarenta alunos).
- d) **Descrição das principais atividades desenvolvidas:**
Foram realizadas várias oficinas técnicas para capacitar os professores da Educação Especial a atuarem com alunos surdos nas áreas de artes, língua portuguesa, matemática, ciências etc.
- e) **Breve descrição dos profissionais envolvidos.**
Professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e professores da Educação Especial e do Ensino Regular (com alunos surdos).

4. Composição da equipe de educação especial da rede de ensino investigada.

A equipe da DIEES é composta com chefe da Divisão, Chefe de Seção Diagnóstico e Programas Especiais, Pedagogo, Coordenadores de áreas (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoa Surda, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação) e professores do AEE e Agente Administrativo, professores da Educação Especial e Cuidadores Escolar.

a) Data da criação:

b) Tipo: assistência ao aluno(a) da Educação Especial e professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE.

c) Alunos atendidos: Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoa Surda, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

d) Descrição das principais atividades desenvolvidas:

A DIEES realiza: capacitação continuada para professores que atuam na Educação Especial através de Seminários, ciclos de estudos, participação em congressos etc; avaliação diagnóstica pedagógica d(o)s aluno (a)s da Educação Especial e implementação dos Programas(municipais e federais) referente a inclusão escolar das pessoas publico alvos da Educação Especial.

e) Breve descrição dos profissionais envolvidos.

Os professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE tem entre sua principal atividade o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contra-turno nas escolas com aluno (a)s da Educação Especial inclusos, assessoramento ao professor da turma regular, sensibilizar funcionários de comunidade escolar quanto a políticas públicas para inclusão do aluno (a) da Educação Especial; *Cuidador Escolar* auxilia (parcial ou total) o aluno (a) da Educação Especial nas atividades de locomoção, higiene, alimentação e segurança de acordo com as necessidades específicas; *Coordenadores Pedagógicos* – coordenam as atividades de planejamento (curso, bimestral, mensal) individual dos professores do AEE, planejam e executam os ciclos de estudos e etc.; *Chefe de Sessão diagnóstica* – planeja e executa as avaliações dos aluno(a)s da Educação especial no cunho pedagógico; *Chefe de Sessão de Programas* - coordena a execução dos Programas financiados pelo município e pelo governo federal; *agentes administrativo* – faz o controle dos dados, arquivos pertinentes a DIEES e etc; o *chefe da DIEES* - coordena todas as atividades desenvolvidas pelos citados e responde as instancias superiores e a comunidade pelos serviços prestados.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**1. Legislação e documentação oficial pertencente á educação especial.**

O Município de Macapá-AP tem pautado suas ações nos marcos legais nacionais: Constituição Federal de 1988 Título VIII, DA ORDEM SOCIAL, Artigo 208, Artigo 227; Lei Nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação); Lei Nº 853/89 (Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência); Lei Nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA); Lei Nº 9.394/ 96 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seus Artigos 58, 59 e 60; Decreto Nº 3.298/99 que regulamenta a Lei Nº 7.853/89 (Dispõe sobre a Política Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência); Portaria do MEC Nº 679/99 (Acessibilidade); Lei Nº 10.098/00; Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, de 1994; a Resolução Nº 04/2009 e o Decreto 7611/2011 (que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado). E especificamente esta tramitando no Conselho Municipal de Educação De Macapá-AP a Diretriz da Educação Especial, que irá regulamentar as especificidades locais quanto o Atendimento Educacional Especializado-AEE, os profissionais e sua formação e atribuições, e os direitos e as responsabilidades de todos os agentes envolvidos.

- a) Data:
- b) Documento:
- c) Disposição:
- d) Status (Lei, Resolução, Decreto etc.)



Leyse Monick França Nascimento
Chefe da DIEES/SEMED
Decreto nº. 2.330/2012- PMM