

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ELBA NERI MOREIRA DE MIRANDA

**SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:
Visão de Professores inseridos na Rede Pública
de Curitiba e Região Metropolitana**

CURITIBA

2014

ELBA NERI MOREIRA DE MIRANDA

**SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:
Visão de Professores inseridos na Rede Pública
de Curitiba e Região Metropolitana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian

CURITIBA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELBA NERI MOREIRA DE MIRANDA

**SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:
Visão de Professores inseridos na Rede Pública
de Curitiba e Região Metropolitana**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação, no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, de de 2014.

Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação
Universidade Tuiuti do Paraná

Coordenadora:

Prof.^a Dr.^a Claudia Giglio De Oliveira Gonçalves
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Guarinello
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva
Centro Universitário Internacional - UNINTER

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais (in memoriam), meu esposo, meus filhos, meus irmãos e aos meus amigos. Não conquistaria nada se não estivessem ao meu lado. Obrigada, por estarem sempre presentes a todos os momentos, me dando carinho, apoio, incentivo, determinação, fé e principalmente pelo Amor de vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada.

Aos meus pais, mesmo não estando presentes nesse mundo material, porém, estando presente em espírito, agradeço por formar os fundamentos do meu caráter e me apontarem uma vida digna. Obrigada por serem a minha referência de tantas maneiras.

A minha professora e orientadora, Dr.^a Ana Paula Berberian, por seu apoio e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram à execução e conclusão deste trabalho. Muito obrigada, nunca será o suficiente para demonstrar a grandeza do que recebi de você.

Ao professor Dr. Daniel Vieira da Silva, pela paciência e pelo incentivo que também tornou possível a conclusão deste trabalho. Obrigada por fazer do aprendizado não um trabalho, mas um contentamento.

À professora Dr.^a Ana Cristina Guarinello e Professora Dr.^a Luciana Branco Carnevale pela colaboração, paciência e seus conhecimentos repassados durante a qualificação.

Aos professores que participaram desta pesquisa e contribuição para a realização desse trabalho.

Ao meu marido Adriano, que sempre com sua sabedoria encontrava palavras para eu seguir em frente e aos meus belos e maravilhosos filhos Luana e Matheus que me apoiaram e foram compreensivos com as minhas ausências.

Enfim, a todos que de alguma maneira me apoiaram durante esse período de estudo e de busca de conhecimento e crescimento pessoal.

*Todo conhecimento não pode ser em vão.
Deve ser sustentável a partir de novas
práticas de autoridade.*

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a visão de um grupo de professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, que atuam em salas de recursos multifuncionais e salas comuns, acerca da formação, do conhecimento, da concepção, do objetivo e das práticas relacionados às salas de recursos multifuncionais. A metodologia de estudo consiste na análise de conteúdo com abordagem qualitativa e quantitativa. Foi realizada a pesquisa de campo utilizando como instrumento um questionário com respostas abertas, que foi aplicado a dois grupos de professores, sendo 30 (trinta) atuantes em sala comum e 30 (trinta) em sala de recurso multifuncional, ambos inseridos na rede pública do ensino fundamental. É importante salientar que todos trabalhavam com alunos com necessidades educacionais especiais. Com base nas respostas, foram obtidos resultados que revelaram, predominantemente, os seguintes aspectos: a) conhecimento restrito acerca do atendimento educacional especial, particularmente em relação aos objetivos e as finalidades da sala de recurso multifuncional e, também, aos documentos acerca pertinentes a ela; b) sobre os conteúdos teóricos e práticos ao atendimento educacional especial do aluno com necessidades educacionais especiais, verificou-se que as instituições educacionais superiores de ensino abordam de forma restrita tais conteúdos; c) quanto à relação estabelecida entre os professores de sala comum e de sala de recurso multifuncional, pôde-se verificar que ela, também, é restrita, e que o trabalho pedagógico dos atendimentos educacionais especializados é prioritariamente pautado numa relação de auxílio e não de um trabalho colaborativo. Por fim, os dados apontam para o fato de que, embora os professores tenham, em geral, conhecimentos restritos sobre a especificidade da sala de recurso multifuncional, afirmam ter uma visão positiva quanto aos avanços de aprendizagem que ela provoca nos educandos com necessidades educacionais especiais. Este estudo aponta a necessidade da realização de novas pesquisas que ofereçam elementos para compreender tal contradição, bem como contribuir para sua superação. Foi evidenciada, ainda, a necessidade de aperfeiçoamento na formação docente que articule o teórico e prático, e que esse aperfeiçoamento seja conduzido de modo que os professores de sala comum e sala de recurso multifuncional estabeleçam relações colaborativas, a partir das quais ambos passem a ser sujeitos ativos e responsáveis como profissionais de educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Sala de recurso multifuncional. Necessidade educacional especial.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyse the view of a group of teachers, that work in the public school system in the state of Paraná, in multifunction resources rooms and common rooms, concerning the formation, knowledgment, conception, purpose and practices of educational processes related to multifunctional resources. The study methodology for the construction of this discussion was to content analysis with qualitative and quantitative approach. Initially, it was conducted field research using a questionnaire as an instrument with open answers applied to two groups of teachers, 30 of 30 common room and resource room multifunctional both teaching fundamental, highlighting that everyone worked with students in need special education. Based on the responses we obtained results that revealed predominantly the following: - restricted knowledge about special educational services, especially related to objectives and purposes of the multifunctional room and resource documents legislate about this feature; - about the theoretical and practical contents special educational services to the students with special educational needs, it was found that the educational institutions of higher education not address. Regarding the relationship between the common classroom teachers and multifunctional resource room can be seen that the same is restricted primarily guided in a helping relationship and not a collaborative work. Finally, the data point to the fact that although the teachers relate generally restricted knowledge about the specificity the feature multifunctional hall, reported having a positive view about the advances learning it causes the pupils with NEE. The official discourse in favor of inclusive education does not presuppose that educators run the same principle. Historically the teacher has adherence to official discourse, however it is unclear if the teacher agrees or not with the system, in relation to which it is some issues and further research that provide elements to understand such contradiction and contribute in overcoming it. In conclusion, we have shown the need for improvement in education that links theory and practice and be conducted so that the teachers of common room and multifunctional resource room establish collaborative relationships, from which both undergoes to be active and responsible professional.

Keywords: Inclusive education. Multifunctional resource room. Special educational need.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O G1 E G2 DE ACORDO COM AS IDADES	54
TABELA 2 -	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS IDADES DOS SUJEITOS DO G1 E G2.....	55
TABELA 3 -	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DE ACORDO COM O CURSO DE FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO	56
TABELA 4 -	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DE ACORDO COM O CURSO DE FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO	57
TABELA 5 -	FREQUÊNCIA QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO QUE ABORDOU CONTEÚDO ACERCA DA SRM.....	58
TABELA 6 -	FREQUÊNCIA QUANTO À PRESENÇA DE DISCIPLINA COM ABORDAGEM A SRM DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO	59
TABELA 7 -	REFERENTE AOS CONTEÚDOS ABORDADOS NA GRADUAÇÃO ACERCA DA SRM	60
TABELA 8 -	REFERENTE À PARTICIPAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CURSO ACERCA DA SRM	61
TABELA 9 -	CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	62
TABELA 10 -	TEMPO QUE LECIONA NA INSTITUIÇÃO, ATUAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO COM ALUNOS DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR	66
TABELA 11 -	FREQUÊNCIA QUANTO À LEITURA DOS DOCUMENTOS QUE DELIMITAM OS OBJETIVOS E PRÁTICAS ATRIBUÍDOS ÀS SRM	67
TABELA 12 -	REFERENTE AOS DOCUMENTOS LIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
TABELA 13 -	DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DA SRM	69
TABELA 14 -	CONCORDÂNCIA OU NÃO QUANTO ÀS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	71

TABELA 15 - REFERENTE À CONCORDÂNCIA DAS ORIENTAÇÕES SOBRE DOCUMENTOS OFICIAIS	72
TABELA 16 - FREQUÊNCIA QUANDO FORAM INSTITUÍDAS AS SRM	73
TABELA 17 - FREQUÊNCIA QUANTO À FUNÇÃO DAS SRM.....	74
TABELA 18 - FREQUÊNCIA SOBRE CONSIDERAR ESTAR PREPARADO PARA TRABALHAR COM ALUNOS DE INCLUSÃO.....	75
TABELA 19 - FREQUÊNCIA COMO O PROFESSOR DE SALA COMUM DEFINE AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM SRM.....	78
TABELA 20 - FREQUÊNCIA QUANTO ÀS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS SRM – PROFESSORES DE SALA COMUM.....	79
TABELA 21 - FREQUÊNCIA COMO DESENVOLVE AS PRÁTICAS NAS SRM - GRUPO DOS PROFESSORES DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	80
TABELA 22 - FREQUÊNCIA QUANTO AO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SRM – GRUPO DE PROFESSORES DE SALA COMUM.....	81
TABELA 23 - FREQUÊNCIA QUANTO AO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DO G2 NA SALA DE AULA COMUM PARA COLABORAR COM O PROFESSOR NO TRABALHO COM ALUNO COM NEE.....	85
TABELA 24 - FREQUÊNCIA QUANTO À AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NAS SRM – GRUPOS DE PROFESSORES DE SALA COMUM (G1) E DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (G2)	89
TABELA 25 - FREQUÊNCIA SOBRE AVALIAÇÕES ADEQUADAS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NAS SRM	90
TABELA 26 - FREQUÊNCIA QUANTO AS RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS INADEQUADAS DESENVOLVIDAS NAS SRM.....	92
TABELA 27 - FREQUÊNCIA QUANTO SE A SRM REPRESENTA AVANÇO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NEE.....	93

TABELA 28 - FREQUÊNCIA QUANTO A SRM REPRESENTAR UM AVANÇO POSITIVO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	94
TABELA 29 - FREQUÊNCIA QUANTO À SRM NÃO REPRESENTAR AVANÇO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE....	96

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	-	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	-	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CORDE	-	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	-	Deficiência Auditiva
DEE	-	Departamento de Educação Especial
DEEIN	-	Departamento de Educação Especial e a Inclusão Educacional
DM	-	Deficiência Mental
DV	-	Deficiência Visual
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	-	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	-	Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
NEE	-	Necessidade Educacional Especial
ONG	-	Organizações Não Governamentais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
SC	-	Sala Comum
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	-	Secretaria de Educação Especial do Paraná
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial
SRM	-	Sala de Recurso Multifuncional
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO	16
3	A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	37
4	MÉTODO	51
4.1	LOCAL DA PESQUISA.....	51
4.2	PARTICIPANTES	51
4.3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	52
4.3.1	Primeira etapa	52
4.3.2	Segunda etapa	52
4.3.3	Terceira etapa.....	53
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
5.1	RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO ACERCA DA SRM E A FORMAÇÃO DO DOCENTE.....	54
5.2	SRM: ATRIBUIÇÕES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	78
5.3	SRM: IMPACTOS E RESULTADOS.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM	111
	APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSO	113
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	116
	ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que nos últimos anos houve uma reformulação nas políticas e no sistema educacional brasileiro, a qual passa a considerar a educação especial, conforme documentos oficiais, como uma modalidade transversal em todos os níveis, etapas e métodos de ensino. Assim, intensificam-se as discussões entre profissionais que se atêm às questões educacionais e às legislações oficiais, em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em centros especializados ou em sala de recurso multifuncional SRM. Esta dissertação discorre acerca da temática SRM, por se tratar hoje de uma das estratégias definidas como referência nos últimos documentos oficiais, para contribuir com a perspectiva inclusiva educacional, com atendimento especializado de alunos com necessidade educacional especializada (NEE) e compor um cenário que interfere diretamente no cotidiano da comunidade educacional e em seus agentes profissionais.

Cabe ressaltar que as diretrizes orientadoras das salas de recursos multifuncionais estabelecem dentre seus objetivos a promoção da inclusão de alunos com NEE, e que a denominação "necessidades educacionais especiais" (NEE) foi adotada pelo Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, homologado pelo MEC em 15/08/01. Com isso, passou a abranger uma série de alunos com dificuldades mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas, típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como sujeitos com altas habilidades; e aqueles que apresentarem, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não às deficiências. Ressalta-se que, embora o Estado do Paraná siga o Parecer do MEC, nas diretrizes estaduais o AEE é também recomendado aos alunos com transtornos funcionais específicos (déficit de atenção, hiperatividade) e distúrbio da aprendizagem (dislexia, discalculia) conforme estabelecida na Instrução n.º 016/2011 – SEED/SUED.

O tema deste trabalho, Sala de Recurso Multifuncional, reflete o questionamento da própria pesquisadora a partir de suas angústias, dúvidas e experiências pessoais, uma vez que atua em SRM desde o início de sua implantação em um colégio estadual em São José dos Pinhais, em 2005. Ressalta-se que a adequação do espaço e a própria SRM foram implantadas pela pesquisadora, assim como as avaliações dos alunos com NEE e a organização dos documentos. A pesquisadora é formada em

Psicologia e Pedagogia. Atuou também na abertura de outras SRMs da Região Metropolitana de Curitiba/PR, no município de São José dos Pinhais, na organização documental e na avaliação de alunos.

Nesse percurso surgiram muitas dúvidas e incertezas acerca do paradigma educacional inclusivo, tanto em relação ao processo necessário para conduzir o trabalho pedagógico quanto em relação ao papel do professor neste processo. É a partir da necessidade de discussões e sistematizações teóricas em torno dessas questões que se justifica a delimitação dos objetivos deste estudo.

Objetivo geral: Analisar a visão de um grupo de professores, inseridos na rede pública de ensino do Estado do Paraná, em salas de recursos multifuncionais e salas comuns, acerca da formação, dos conhecimentos, das concepções, dos objetivos e das práticas envolvidos com os processos educacionais relacionados às SRMs.

Objetivos específicos:

- Analisar a visão de um grupo de professores de sala comum e sala de recurso multifuncional sobre a formação e o conhecimento dos documentos oficiais que norteiam os atendimentos educacionais especializados oferecidos na sala de recurso multifuncional;
- Analisar a visão de um grupo de professores de sala comum e de sala de recurso multifuncional sobre as abordagens e práticas desenvolvidas em sala de recurso multifuncional;
- Analisar a visão de um grupo de professores de sala comum e de sala de recurso multifuncional sobre o impacto e os resultados obtidos na sala de recurso multifuncional;
- Confrontar tais visões entre si, bem como com as orientações contidas em documentos oficiais acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de recurso multifuncional.

Quanto à estruturação do trabalho, ressalta-se que o primeiro capítulo trata do movimento da Educação Inclusiva no Brasil, apresentando um panorama histórico desde 1930 até a atualidade, bem como as legislações educacionais vigentes no decorrer desse período. A discussão histórica está organizada a partir de três diferentes perspectivas: segregacionista, integracionista e inclusiva. Tal organização foi definida em função da representatividade que cada corrente teórico-metodológica exerceu nos referidos períodos.

No segundo capítulo, são apresentadas as pesquisas e discussões referentes às salas de recursos multifuncionais. O terceiro está direcionado aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa em campo.

No último capítulo é realizada a análise dos dados levantados na pesquisa de campo direcionada aos professores de salas de recursos multifuncionais (SRM) e aos professores de sala comum (SC) – estes da disciplina de língua portuguesa que lecionam nas séries finais do ensino fundamental, entendendo-os aqui como agente da transversalidade de ensino entre todas as disciplinas apresentadas aos alunos. Esta análise de pesquisa considera três eixos dispostos da seguinte forma: Relação entre conhecimento teórico-prático acerca da SRM e a formação do docente; SRM: Atribuições e práticas; e - SRM: Impactos e resultados.

Este trabalho traz ainda considerações finais, seguidas das referências bibliográficas norteadoras deste trabalho, seus anexos e apêndices.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO

Neste capítulo, são apresentados aspectos históricos acerca da educação inclusiva no Brasil, partindo de uma cronologia crescente. O período em análise compreende a década de 1930 até a atualidade, e os documentos examinados definem as políticas educacionais da educação especial nesses diferentes momentos, além disso, a literatura da área também é considerada.

Este estudo oferece elementos para compressão do porquê a escola tem sido concebida como instituição produtora e reprodutora de ideologias, ou seja, por um lado, é um importante elemento na manutenção das desigualdades humanas e, por outro, propicia condições de igualdade e oportunidade aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Para Gramsci (1978), a ideologia tem um papel importante na organização da sociedade e ao mesmo tempo é contraditório nos discursos ideológicos e nos interesses de classes diferentes. O autor argumenta que a ideologia cria a unidade entre uma visão de mundo e a prática a ela correspondente, pode-se, no entanto, encontrar com frequência contradições entre a teoria e a prática, isto é, um relativo desequilíbrio entre o fato intelectual e a norma prática de conduta, tanto em nível individual quanto coletivo. A explicitação de tais elementos requer uma retrospectiva que esclareça a forma como foi organizada a escola a partir das políticas públicas de educação e quais os objetivos, explícitos e implícitos, existentes em tais políticas no que tange aos movimentos de inclusão educacional.

Considera-se nesta pesquisa, o processo histórico educacional, que motivou a sistematização e implantação das políticas públicas no Brasil, e percebem-se momentos importantes que contribuíram e marcaram o processo de configuração da realidade escolar atual. Tal configuração é o resultado de diferentes concepções de homem e de mundo que, conseqüentemente, conduzem às diferentes abordagens do ensino público, bem como dos processos socioeducativos ocorridos dentro e fora do contexto escolar, nos diversos momentos e instâncias da prática social.

Nesse sentido, é importante identificar no processo histórico elementos que indiquem a busca por uma transformação educacional que vise à eliminação de preconceitos e à efetivação do direito à educação. Para tanto, este capítulo está organizado a partir de três diferentes perspectivas: a) perspectiva segregacionista, período que envolve a década de 1930 e que se estende até a década de 1960; b) perspectiva integracionista, que compreende o período que se inicia na década de

1960 e termina em 1990; e c) perspectiva inclusiva, de 1990 à atualidade. E isso requereu a topificação deste capítulo para que possamos melhor discorrer sobre o objetivo deste trabalho.

Tal organização foi definida em função da representatividade que cada corrente teórico-metodológica exerceu nos referidos períodos. É importante ressaltar que em nenhum dos períodos há apenas uma perspectiva atuante e que nenhuma delas foi exclusiva ou encerrada nos períodos delimitados.

a) Perspectiva Segregacionista

A discussão do processo educacional nos anos de 1930 até 1960 pretende desenvolver uma análise crítica a respeito das condições sociopolíticas, com vistas a identificar as características que marcaram a história da educação e a levam a alcançar a forma e a dimensão que recebe hoje.

Antes de discorrer sobre a perspectiva segregacionista, cabe trazer aqui que a palavra segregação é definida, a partir do dicionário Holanda (2002, p.667): "como o ato de separar ou isolar contato, de algo ou alguém".

Podemos acompanhar que, no período de 1930, o Brasil vivia uma defasagem entre a formação educacional da população e o desenvolvimento industrial e tecnológico. Segundo Romanelli (2012), o país passava por transformações promovidas pelo capitalismo industrial, representadas pela Revolução de 1930, como marco para entrada do Brasil no mundo capitalista de produção e, a partir daí, uma nova configuração social foi necessária. A nova situação econômica do país modificou profundamente o quadro das aspirações sociais e educacionais o que, conseqüentemente, influenciou na ação do Estado brasileiro (p.59).

Sendo assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com esse ministério, o Governo Federal criou instituições de ensino superior, efetuou reformas no ensino secundário e projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil para a reformulação das políticas educacionais.

A partir dessa organização do sistema educacional e da demanda da sociedade capitalista, outra forma de educação tornou-se necessária para atender às mudanças características dessa nova ordem, isto é, exigia-se um novo homem, uma nova relação deste com o mundo e, também, mediada pela escola. Portanto, a educação deveria preparar o homem para ser capaz de atuar em um novo cenário social e econômico. Nesse contexto, surge a necessidade de investir em ciência e

tecnologia, no intuito de se obter o avanço industrial. Assim, foram instituídas as escolas novas, destinadas a transmitir um conhecimento científico e vital para o capitalismo.

A partir de 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento, por causa do ritmo e da caracterização da expansão da demanda e, ainda, por causa de fatores de ordem política e econômica. Isso se exprimiu, de um lado, pela falta de oportunidades educativas (defasagem quantitativa) e, de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos (defasagem estrutural) (ROMANELLI, 2012, p.29).

Conforme o autor acima citado, a reformulação do sistema educacional na década de 1930 foi necessária para o incremento da industrialização e do sistema capitalista de produção.

Para Piletti & Piletti (2011), a criação do Ministério da Educação representou uma importante mudança conceitual, uma vez que provocou "a substituição de instrução, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimento e ordens, por educação, conceito mais amplo e complexo, compreendendo a formação integral da pessoa a partir das suas próprias potencialidades" (p.173).

Se, na década de 1930, foram observadas várias mudanças na educação brasileira, ainda não aparecia definida a que órgão e (ou) instituição caberia a educação de pessoas com necessidades especiais. Na esfera governamental, continuou-se a política de atenção a esses alunos por meio da criação de escolas especiais junto a hospitais e centros de reabilitação. Já a sociedade civil começava a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. Segundo Jannuzzi (2004, p.68), "[...] outras entidades filantrópicas especializadas continuavam sendo fundadas e havia surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos e centros de reabilitação, geralmente particulares". Dentre essas iniciativas, destaca-se a Sociedade Pestalozzi, fundada por Helena Antipoff em 1926, que se voltou a intensificar o atendimento desses sujeitos nesse período.

De acordo com Jannuzzi (2004), a Sociedade Pestalozzi foi criada por um grupo de pais voluntários que buscavam atendimento educacional para os seus filhos. Ademais, tal instituição promoveu o cuidado às crianças com necessidade educacional especializada e, também, passou a ter papel importante na preparação

de professores para atuarem nas classes especiais na rede pública, enfatizando a importância de métodos e técnicas de ensino voltadas para alunos com deficiências.

Tal movimento, embora iniciado por entidades filantrópicas, contribuiu para ampliar a participação de grupos visando formular políticas públicas. Segundo Jannuzzi (2004), a Constituição de 1934, embora não mencione o excepcional, afirma no artigo 149 que a educação é direito de todos e que deve ser gratuita e obrigatória. Essa Constituição foi a primeira a estabelecer que a educação deveria ser ministrada pela família e pelo poder público, assim como é a primeira que atribuirá competência à União para traçar as diretrizes da educação nacional e implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Já a Constituição de 1937 estabeleceu orientações político-educacionais e era clara em seus objetivos, dentre os quais se destaca a preparação de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado, enfatizando o ensino profissionalizante. Também, de forma pioneira, atribuiu à União a competência privativa para "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude". Estabelece, ainda, que os ensinamentos profissionalizantes seriam de obrigação das indústrias e dos sindicatos, para os quais deveriam criar escolas de aprendizagem, na área da especialidade, para os filhos dos trabalhadores e dos sindicalizados (BRASIL, 1937).

Portanto, naquela década, segundo Romanelli (2012), para atender às demandas da sociedade industrial para a formação do trabalhador, verificou-se um aumento na quantidade de escolas públicas e no acesso à escolarização de parte da população economicamente menos favorecida. Mas a legislação educacional ainda não fazia qualquer menção aos sujeitos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição; no pertinente à educação, restabeleceu a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério, dotação orçamentária para educação e a "competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (PILETTI; PILETTI, 2011, p.173).

Ainda na década de 1940, foi instituída a primeira diretriz para a educação especial, o que representou um grande avanço para o campo da educação. Essa diretriz abordou a educação especial como direito das pessoas com necessidades educacionais especiais e prioridade para o seu atendimento educacional. Nessa

mesma década, houve mais uma conquista social com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que preconizava: "Todo ser Humano tem direito à educação". Este foi, talvez, o documento mais importante da esfera educacional da época, pois representou um marco para o avanço dos direitos e das garantias de todos os sujeitos na sociedade e de suas necessidades básicas.

Porém, apesar da Declaração dos Direitos Humanos, estudos apontavam para o fato de que o governo federal brasileiro não promoveu uma política educacional que garantisse às pessoas com necessidades educacionais especiais o direito de acesso à escolaridade de forma efetiva. Tal posição pode ser apreendida na colocação de Carvalho (1997, p.42):

Um documento de políticas não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances é apresentar diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões e provisões de recursos de toda a natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática.

Segundo a autora, embora a elaboração de determinadas políticas educacionais seja considerada como condição necessária para "fazer acontecer", não é condição suficiente para que o processo se efetive, já que a escola não é uma organização neutra, mas produz uma concepção de mundo e de uma sociedade de classe marcada pela dominação (CARVALHO, 1997, p.42). Disso podemos depreender que, mesmo contando com um conjunto de leis e regulamentações, as ações educacionais eram contraditórias em relação aos direitos humanos e aos fundamentos expressos nas políticas educacionais.

Quanto ao atendimento aos sujeitos com necessidades especiais, na década de 1950, passou a ser adotada a expressão "educação especial". Foi em 1954 que se destacou o movimento inspirado por Beatrice Bemis¹, que incentivou o movimento social para fundar a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

¹ Beatrice Bemis participou da fundação de mais de duzentos e cinquenta Associações de Pais de Pessoas com Deficiência(s) nos Estados Unidos e, também, inspirou e incentivou grupos de indivíduos, dentre eles pais, amigos, professores e médicos ligados ao atendimento às pessoas com deficiências a fundar, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, a primeira APAE do Brasil – no dia 11 de dezembro de 1954, em sessão realizada na Associação Brasileira de Imprensa, na cidade do Rio de Janeiro, In: Rede APAE e sua história. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

É importante ressaltar que essa associação, em 1962, originou a Federação Nacional das APAEs. A necessidade de tornar-se uma organização nacional decorreu do surgimento de diversas unidades da APAE no território brasileiro, entre 1954 e 1962. De acordo com Jannuzzi (2004), nessas unidades participavam estudiosos e pedagogos que discutiam a questão das necessidades básicas – de caráter educacional, econômico, político e cultural – de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ainda que a fundação da Federação Nacional das APAEs tenha sido um marco importante no que diz respeito aos direitos das pessoas com necessidades especiais, o sistema educacional especial não seguia as diretrizes educacionais e o currículo imposto pelas políticas educacionais. Era um sistema assistencialista e de atuação médico-reabilitacional, ocorrendo em centros especializados que atendiam a algumas necessidades especiais, com metodologias, recursos e motivações diferentes das escolas regulares (JANNUZZI, 2004).

A educação especial, então, foi pensada e reestruturada dentro do princípio médico-reabilitacional, sem levar em conta os objetivos e as diretrizes que regulamentavam o sistema educacional. Nesse sentido, a APAE e outras instituições de educação especial colaboravam, ainda que de forma indireta, com a segregação na escola.

Nessa década, houve uma mobilização social com o surgimento e o fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos, que direcionavam as novas políticas do sistema de ensino, com o propósito de garantir o bem-estar do sujeito em todas as esferas da sociedade e, principalmente, no setor da educação. Nesse contexto, os direitos educacionais dos sujeitos com necessidades educacionais especiais começaram a despontar, ainda que de forma não tão intensa.

Também surgiram as classes especiais as quais, de acordo com Stainback & Stainback (1999, p.39), "[...] foi o sistema preferido de prestação de serviços educacionais para a maior parte dos alunos com deficiência". Segundo os autores, o currículo escolar destinado às classes especiais era baseado nas necessidades ou nos níveis de habilidade do aluno, não contavam com infraestrutura e, muitas vezes, eram instaladas em áreas da escola longe dos demais alunos, portanto, os alunos com deficiência continuaram segregados.

Observa-se, ainda, que essas classes especiais estavam assentadas na preocupação do diagnóstico dos "anormais", por meio de testes métricos de inteligência,

e apenas os casos de deficiências leves deveriam ser atendidos nas redes de ensino regular público. Para Jannuzzi (1992b), essas salas reforçavam medidas segregadoras, visto que a seleção dos "anormais" ocorria em função de critérios vagos e baseados em "defeitos pedagógicos". Para o autor, apesar de essas iniciativas favorecerem a segregação dos "deficientes", elas pressupunham a necessidade de uma educação especial para esses sujeitos.

Da mesma forma, Cunha (1988) analisa que, ao enfatizar as características individuais do aluno, da proposição de ensino especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico contribuiu para a exclusão dos ditos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades, instituída na Constituição, foi restrita à obrigatoriedade e gratuidade do ensino, razão pela qual a segregação daqueles que não atendiam às exigências escolares passou a ser justificada pela dificuldade de adequação à educação que era oferecida a eles. Nesse sentido, havia um especial interesse no que diz respeito à legislação que regulamentava as classes especiais para deficientes mentais.

Para Jannuzzi (1992b), as políticas públicas daquele período voltadas à formação docente direcionaram a uma estrutura educacional dualista, que destinou formações diferenciadas para professores dos alunos ditos "normais" e para aqueles dos com NEE. Foi com essa estrutura educacional que a formação do professor voltado ao atendimento do aluno com NEE resultou em um processo baseado em atividades de estimulação e de recreação infantil. Esse tipo de formação era recebido em cursos fornecidos pelo laboratório de psicologia, da Sociedade Pestalozzi, nos quais se discutiam questões relacionadas às NEE, adequações e organizações dos espaços de atendimento aos alunos com NEE.

Ainda segundo Jannuzzi (1992a), nessa época foram formalizados cursos de orientação psicopedagógica nessa mesma sociedade. Esse autor relata que, na avaliação de Helena Antipoff (apud JANNUZZI, 1992a), os cursos tornaram-se superficiais e careciam de mais elaboração, já os docentes precisariam ter um maior grau de formação, como o curso superior; assim, o curso ministrado pela Sociedade Pestalozzi passou a ser estabelecido como um complemento da graduação.

Para Campos (2002), a formação de professores naquele período caracterizou-se por ser acrítica, cujo caráter pragmático vinculava-se aos contextos de trabalho e emprego, contrária à formação do professor como intelectual crítico, necessário à construção de uma sociedade democrática. Naquele contexto, ocorreu

a expansão do ensino universitário no país e foram implementados os cursos de licenciatura para a formação dos docentes do ensino médio.

Em suma, naquele período houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico para o atendimento do sujeito com necessidade especial, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos sujeitos com NEE na rede pública de ensino. Cabe ressaltar que, nesse período, a escola regular tinha a prerrogativa de negar a matrícula ao sujeito com NEE. Nesse contexto, prevaleceu a formação acrítica e distanciada da realidade, resultando em abordagens educacionais excludentes, incapazes de contribuir para o processo educacional com direito de formação igualitária.

b) Perspectiva Integracionista

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, as políticas educacionais brasileiras tinham por objetivo delimitar, por meio da legislação, os programas e planos governamentais baseados numa perspectiva integracionista, o que se alinhava aos interesses oriundos das políticas internacionais e do sistema capitalista em curso no Brasil.

Os direcionamentos políticos orientados por tal perspectiva, embora defendessem a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares, não proporcionavam uma organização no sistema educacional para tais sujeitos, uma vez que a partir dessa perspectiva era o aluno que deveria se adequar à realidade escolar. Quanto à nomenclatura/classificação dos sujeitos com necessidades especiais, os documentos e as teorias naquele período os denominavam pessoas portadoras de deficiências, sendo que em alguns casos ainda permanecia o termo "excepcionalidade".

Para Stainback & Stainback (1999), a integração escolar previa o deslocamento dos princípios e das metas desenvolvidas nas escolas especiais para dentro da escola regular, a partir da criação de "turmas especiais" para atenderem "alunos especiais", permanecendo as "turmas normais" para "alunos normais". Ou seja, a discriminação de tais alunos interferia nesse tipo de organização na escola da rede pública de ensino regular.

Conforme Ferreira (1994), a integração foi menos segregativa e atendeu melhor às necessidades educacionais dos sujeitos, uma vez que as pessoas com necessidades

educacionais especiais deveriam ser escolarizadas no local mais tradicional de ensino destinado a todas as crianças, a saber, a escola regular.

A esse respeito Sasaki (1997, p.22) faz a seguinte reflexão:

o mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola [...]. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas deficientes, no sentido de se prepararem para serem integradas às salas comuns. Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado o preconceito e aceitar as pessoas com deficiências e, que estas, possam estar preparadas para conviverem nos mesmos sistemas comuns.

A partir das reflexões dos autores acima podemos afirmar, então, que as políticas naquele período começavam a desenvolver iniciativas voltadas à integração do sujeito com NEE na rede pública de educação.

Junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o governo, ainda na década de 1960, aumentou o número de classes especiais nas escolas públicas, principalmente para deficientes mentais. Sobre isso, Ferreira (1998) e Jannuzzi (1992a) esclarecem que, na educação especial para indivíduos que apresentavam deficiência mental, havia uma relação proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas.

Ao longo da década de 1960, teóricos defendiam a normalização, ou seja, a adequação do sujeito com NEE à sociedade para permitir a sua integração. Segundo Stainback & Stainback (1999), nessa época um grupo de líderes da educação especial começou a defender os direitos de os alunos com deficiência de aprender em escolas regulares, junto com seus pares. Assim, foi iniciada uma reflexão em torno da educação especial e das classes especiais com o questionamento da mudança dos sistemas educacionais referentes à escola para todos.

Nesse sentido, políticas públicas foram pensadas para garantir ao aluno com NEE a integração ao sistema educacional. Foi nesse contexto que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – n.º 4.024/61, que apontou o direito das pessoas com NEE à educação visando a um sistema de integração. Ainda assim, pode-se dizer que a educação especializada não seria assumida diretamente

pelo Estado, ou seja, não ocorreria, em sua maioria, no ambiente da escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial, conforme demonstraram os artigos 88 e 89 da referida Lei.

Enquanto o art. 88 propunha que "A educação de excepcional deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los na comunidade.", o art. 89, complementando o anterior, definia que "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos o tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções".

Contudo, Mazzotta (1996) aponta que a partir da LDB de 1961 "as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação." (p.68). O autor afirma que o Estado quando se comprometeu com a subvenção de toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, deixou indefinida a distribuição das verbas públicas, já que "não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no 'sistema geral de educação' ou fora dele." (p.68).

Ainda em relação à LDB de 1961, Saviani (1988) chama a atenção para o fato de que vivíamos um quadro de "democracia restrita", com difusão do discurso "liberal". As bases teórico-metodológicas da educação especial nesse documento apresentaram que tal educação era uma forma de direito à integração "no que fosse possível". Nessa mesma direção posiciona-se Carvalho (1997, p.65), que diz: "quando não for possível a educação excepcional enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos."

Embora as leis assegurassem e determinassem o acesso de todos à escola, vale ressaltar que as ações educacionais muitas vezes eram contraditórias aos princípios propostos por elas, pois, quando a lei determina a obrigatoriedade do atendimento educacional especial e não ocorre uma adequação do sistema escolar, tal fato resulta numa ação dualista, separando as pessoas em "diferentes" e "normais". Portanto, medidas segregacionistas perpetuaram nesse período, pois os sujeitos com NEE não participavam da escolaridade numa condição de igualdade aos ditos normais.

Em contrapartida, o conceito de uma pedagogia paralela que vinha sendo empregado na educação especial foi difundido a partir da década de 1970 como parte de uma educação integradora. Naquela década, predominava o entendimento de que as crianças com NEE com acesso às escolas de ensino regular deveriam se adaptar à escola sem causar problemas à instituição.

Nesse contexto, segundo Mazzotta (1996), o que determinava onde o sujeito com deficiência devia ser educado era o diagnóstico médico, o que já deixava claro que o ensino regular não era lugar para todas as pessoas com NEE, mas apenas para aqueles que conseguissem se enquadrar nos métodos e na estrutura propostos pelo ensino regular.

No início dessa década, foi criada a Lei n.º 5.692/71, que alterava a LDB de 1961; ela, porém, não trazia uma organização capaz de atender às necessidades dos sujeitos especiais e, assim, acabou por reforçar o encaminhamento dos alunos às classes e escolas especiais. Segundo Carvalho (1997), essa lei foi posteriormente alterada pela Lei n.º 7.044/82, sem modificar o artigo referente à educação especial que determina "tratamento especial" para crianças com deficiência. O artigo 9.º, que faz referência à educação especial, conforme consta no Capítulo I – Do Ensino de 1.º e 2.º graus, assim dispõe:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Carvalho (1997, p.66) observa que:

este artigo foi o único dedicado à educação especial e gerou muitas dúvidas e discussões quanto ao atendimento especializado e à classificação das deficiências, na qual os cegos e os surdos foram incluídos como categoria de deficiência física, contrariando as classificações usuais das categorias de deficiências sensoriais.

A autora questiona a inclusão dos alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, para tratamento especial. Tais alunos deveriam ser encaminhados às classes especiais por apresentarem distúrbios de aprendizagem, sem necessariamente serem diagnosticados com deficiências.

Para Saviani (1997), a LBEN n.º 5.692/71 foi proposta pela orientação tecnicista e completou o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à nova situação política promovida pelo golpe militar de 1964, como uma exigência de continuidade da ordem socioeconômica. Daí porque o autor aponta que, ainda como resposta à demanda do capitalismo, foram implementadas as escolas tecnicistas, escolas profissionalizantes de caráter positivista, que atendiam às classes trabalhadoras e formavam profissionais que, por não terem recebido uma formação crítica ou emancipadora, seriam facilmente manipulados pelas classes dominantes.

Quanto à educação para os sujeitos com NEE, essa lei apenas indicava "tratamento especial" aos alunos que necessitassem do atendimento especial. Jannuzzi (1995) destaca a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que ocorreu por influência das entidades privadas de educação especial. O CENESP teve como objetivo promover em todo o território nacional a melhoria do atendimento aos deficientes.

De acordo com Carvalho (1997), com a criação do CENESP foi extinta a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" (CADEME), criada na década de 1960, com a finalidade de promover: "educação, reabilitação e assistência educacional às crianças com NEE".

As frequentes mudanças ocorridas nos órgãos federais da educação especial, na opinião de Ferreira (1994), constituem um indicador da desvalorização da área e também de um desencontro entre os órgãos federais. Acompanhando essa ideia, Mazzotta (1996, p.62) afirma que "tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes e criam desdobramento nos campos financeiro, administrativo e pedagógico".

Naquele período, as políticas de educação ainda não refletiam as propostas de uma educação que respeitasse os sujeitos com NEE, proporcionando-lhes um sistema educacional que contemplasse suas limitações.

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição Brasileira, a de n.º 12/1978, em seu único artigo, tratou do direito da pessoa deficiente, preconizando "aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita".

Os anos oitenta seriam efetivamente marcados pela perspectiva integracionista. Com efeito, de acordo com Ferreira (1994), nos anos de 1980, declarações e tratados nacionais e internacionais passaram a defender a integração em larga escala.

A prática de integração social no cenário mundial teve seu maior impulso nesse período, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos educacionais dos sujeitos com NEE. No Brasil, a década de 1980 representou também um tempo de muitas lutas sociais que impactaram o sistema de educação da pessoa com NEE. Tanto é assim que as políticas de integração começaram a ser expandidas pelo país e foram instituídas algumas salas de recursos pelos estados brasileiros, como será visto adiante.

Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, com a seguinte recomendação: "Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal". Isso repercutiu no Brasil por meio de várias reformas educacionais que foram marcadas pela revisão das formas de gestão escolar e suas práticas, alcançando as escolas públicas dos estados da Federação.

A nova Constituição, promulgada em 1988, dedicou artigos específicos para direcionar a educação em todo o país, estabelecendo que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Tal Constituição, além dos direitos acima descritos, enfatiza a permanência na escola.

A referência à educação especial na Constituição de 1988 está dada no art. 227, que prevê a "criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os sujeitos com NEE física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos". Note-se que há uma referência explícita à integração, por meio de atendimento especializado, ao aluno com NEE, bem como uma preocupação em distinguir os tipos de NEE, sem que houvesse menção ao tratamento das diferenças.

Segundo Piletti & Piletti (2011, p.221), esses princípios constituíram "avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, que não faziam referência à 'permanência na escola', ao 'pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas', à 'valorização dos profissionais do ensino', à 'gestão democrática'".

Por certo, a Constituição Federal de 1988 introduziu um período de conquista de direitos aos sujeitos com NEE, por meio de artigos de proteção às pessoas com deficiência, garantindo a esses sujeitos as ações governamentais necessárias ao

cumprimento destes e das demais disposições constitucionais e legais, para afastar as discriminações e os preconceitos de qualquer diferença. Porém, tais garantias estariam ainda revestidas de certa fragilidade, principalmente quanto ao atendimento educacional à pessoa com NEE, cuja efetivação seria "preferencialmente", ou seja, "no que for possível" na rede regular de ensino, sem fixar de fato esse atendimento no sistema regular de ensino.

Ao lado disso, segundo Bueno (1991), naquele período o atendimento educacional não atingiu o princípio de acesso à escolarização proposto pela Constituição.

Em termos infraconstitucionais, a Lei n.º 7.853, de 1989, impôs os seguintes critérios para a área da educação especial: – a inclusão no sistema educacional da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, como a pré-escolar, as de 1.º e 2.º grau, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria; – "a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; – a oferta, obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino". Além disso, observam-se nessa lei critérios mais abrangentes, tais como: – "o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres, nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educandos portadores de deficiência; – o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios concedidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência, as quais são capazes de serem integradas ao sistema regular de ensino".

Essa lei explicitou direitos das pessoas com NEE, refletindo processos educacionais que impulsionaram o desenvolvimento da articulação da educação especial à educação regular. O avanço dessa lei é notório quando ela, por exemplo, considera como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusassem ou suspendessem, sem justa causa, a matrícula de um aluno, impossibilitando assim a sua participação em todas as atividades existentes na sociedade para sua subsistência.

Se a formação inicial do professor nesse período é considerada indispensável, a formação continuada aparece como essencial. Com efeito, desde a Lei n.º 5.692/71, há uma determinação no sentido do "aperfeiçoamento e atualização constantes de

seus professores e especialistas de Educação". Já nos anos de 1980, segundo Feldmann (2009), foi vivenciado um intenso debate para a formação crítica de um profissional e de um pesquisador em educação.

Ao recolher as principais características da perspectiva integracionista para o atendimento educacional do sujeito com NEE encontramos: classes especiais, escolas regulares e instituições especializadas. Logo, a integração ainda é percebida como uma abordagem parcial nesse contexto. Embora os direitos do aluno com alguma necessidade educacional especial estejam assegurados, a ideia de separação permanece, pois a integração representa somente uma ação mais rápida e tranquilizadora, ou seja, normativa.

c) Perspectiva Inclusiva

No decorrer do período de 1990 até os dias atuais, foi difundida uma nova estrutura educacional, a partir das políticas educacionais que divergiam das propostas segregacionista e integracionista. Nesse período, a nomenclatura/classificação do sujeito com deficiência foi substituída para pessoa com necessidade educacional especial (NEE).

Para iniciar a discussão acerca da perspectiva inclusiva, iremos confrontá-la com as perspectivas apresentadas anteriormente. O grande avanço do paradigma de inclusão é o fato de conceber que tal processo deve acontecer com toda e qualquer pessoa, não apenas com aquelas que possuem alguma deficiência. Essas noções emergiram na década de 1990.

Nesse processo, tem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em 1990, documento de caráter internacional, que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva em muitos países. Dessa forma, também no Brasil, a partir deste paradigma, verificou-se a ampliação de responsabilidades do poder público, e tornou-se clara a necessidade de implementar discussões a respeito da inclusão e do envolvimento da comunidade escolar nessas discussões.

Segundo Stainback & Stainback (1999), o movimento da inclusão durante a década de 1990 ganhou força quando começou a crescer o número de organizações internacionais com milhares de membros de todos os países, tendo o mesmo propósito inclusivo.

Ainda, outro documento importante da época foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que estabeleceu como prioridade "a educação comum conjunta para todos, seja de etnias, de camadas sociais diferenciadas e deficientes". Observa-se uma importante mudança de perspectiva, uma vez que a inclusão, diferentemente da integração, não deve estar centrada na reabilitação e no diagnóstico do sujeito com NEE.

Contudo, apesar das influências internacionais, a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, não provocou uma radical reformulação das práticas educacionais. Nota-se que o documento a respeito das Políticas Nacional de Educação Especial de 1994 continuou a valorizar a característica da diferença e, manteve na Educação Especial, a responsabilidade da aprendizagem ao aluno com necessidades especiais. O documento apenas orientava o processo de inclusão, ao disponibilizar o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais." (MEC, 1994, p.12).

Saviani (1997) considera omissa a Política Nacional de Educação Especial de 1994, principalmente pelo fato de não incorporar dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional, ressaltando que este documento foi mais indicativo do que prescritivo.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.º 9.394/96, definiu, ainda, a Educação Especial, como se percebe no seu Capítulo V, art. 58, § 2.º, nestes termos: "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Vale ressaltar que esse inciso da LDBEN (1996) enfatizou que o atendimento educacional seria ofertado ao sujeito que tivesse condições de participar do processo educacional, e que a pessoa sem condições de se adaptar ao sistema educacional regular deveria participar do ensino especializado. Ao afirmar a necessidade de identificar o educando com condições de se adaptar ao sistema ou não, tal lei deixa brechas para a formulação de ações que podem levar à exclusão do diferente, e, portanto, do sujeito com NEE. Ainda acerca da LDBEN (1996), as garantias dos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais respaldam-se em:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDBEN 9.394/96 art. 59).

A Lei n.º 9.394/96 continuou definindo a integração como princípio de sistema educacional, deixando implícitas as condições de uma educação paralela, ao usar a expressão "preferencialmente" na rede regular de ensino, permitindo a existência de escola e das classes especiais quando o aluno não se adaptasse à sala comum do ensino regular. Contudo, os métodos, as técnicas, os recursos educativos e a organização específica para atender às necessidades do aluno com NEE podem proporcionar a busca por uma educação voltada para a igualdade de direito educacional, valorizando os diferentes potenciais de aprendizagem.

Outra questão relevante contida nessa lei é a expressão "terminalidade específica", destinada ao aluno que não se apropriar do conhecimento oferecido pela escola. Isso significa dizer que o aluno terá em seu documento de conclusão acadêmico essa expressão, ou seja, a ele será atribuído um "rótulo".

O Decreto n.º 3.298, de 1999, dispôs também sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Seção II, art. 24).

No âmbito internacional, nesse mesmo ano, foi promulgada a Convenção da Guatemala (1999), aprovada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001. Tal convenção afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na diferença toda distinção ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício desses direitos.

Já no novo milênio, foi promulgada a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, determinando que "os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos." Observa-se que esse texto contemplou, portanto, o atendimento educacional especializado (AEE) complementar (a todos os alunos com NEE) ou suplementar (altas habilidades) à escolarização.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/2001, destacou que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana". A Resolução CNE/CP n.º 1/2001 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior deveriam prever, no seu currículo, formação docente voltada para a atenção à diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2004, seguindo as diretrizes estabelecidas na resolução, o Ministério Público Federal divulgou o documento denominado Cartilha: o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes para a inclusão.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi aprovado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Tal plano objetivava, dentre suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem inclusão, acesso e permanência na educação superior. Já em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais (a ser tratado no capítulo 2) e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Da mesma forma, o Decreto n.º 6.094, de 2007, estabeleceu, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe diretrizes que fundamentaram uma lei voltada à inclusão escolar, consolidando este movimento histórico brasileiro. Sob a inspiração dessa

Política, foram lançados os dois últimos documentos referentes à educação inclusiva: o Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo, em que se reafirmavam e se pontuavam os direitos relativos às pessoas deficientes; o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado, delineando, em seu primeiro artigo, a intenção do AEE:

Art. 1.º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1.º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2.º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O AEE é um trabalho pedagógico para complementar a aprendizagem e não substituir a educação no ensino regular. Dessa forma, o aluno com NEE frequenta o ensino nas escolas regulares, porém pode e deve buscar o apoio de serviços especializados para ajudar no seu desenvolvimento educacional.

Nessa perspectiva, a formação dos professores que atuam com alunos com NEE, segundo os documentos oficiais, deve priorizar propostas com conteúdos referentes à educação inclusiva.

Acerca de tal formação, Veiga (2010, p.14) faz a seguinte reflexão:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças no paradigma do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Segundo essa autora, a formação do professor foi defendida em discussões políticas como formação inicial e continuada. Portanto, para a autora, a formação docente implica o aprimoramento contínuo para enfrentar questões fundamentais da

escola, como o papel do professor e as sistematizações das práticas pedagógicas por meio de uma reflexão crítica. Sem um professor apto a discutir continuamente a postura do profissional de educação e da própria escola, não há como haver inclusão.

Quanto à formação do professor, a LDBEN n.º 9.394/96 estabeleceu que as instituições de ensino superiores deveriam manter "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (art. 63, III), bem como promover "a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público", o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim", além de "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho" (art. 67, II e V).

Todavia, embora exista respaldo legal para que se desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso confrontar essa prerrogativa legal com a realidade dos professores de Educação Básica do país. Parcela significativa dos professores brasileiros precisa trabalhar como "horista", o que diminui sensivelmente suas possibilidades de tempo e recurso financeiro para que seja possível investir em sua própria formação (SAVIANI, 1997).

Além da organização curricular no processo de formação docente tanto inicial quanto continuada, há que se considerar a barreira sociocultural que cada professor costuma enfrentar ao trabalhar com sujeitos NEE que necessitem de AEE.

As instituições de formação educacional devem reformular suas grades para a perspectiva da inclusão, como aponta do art. 2.º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002:

Art. 2.º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Atualmente, os cursos superiores de formação de professor oferecem ou deveriam oferecer, conforme determinam as políticas públicas, conteúdos que possibilitem o trabalho pedagógico dentro dos conceitos de atendimento educacional especializado para o sujeito com NEE.

Nesse sentido, a formação de professores para a educação inclusiva deve ser planejada, desde sua origem, com habilitação e com cursos interdisciplinares, de forma que garanta a plena formação do profissional para contribuir com uma prática mais inclusiva. A formação do educador deve ser inserida nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nas realidades e exigências da contemporaneidade. Tais exigências, como já discutido, colocam a formação continuada do profissional de educação especial como ferramenta central para se atingir uma escola plenamente inclusiva e de qualidade.

Tendo presente todo o exposto, podemos afirmar que o movimento inclusivo prevê ações voltadas ao processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de adaptação da realidade escolar. Dessa forma, o ambiente escolar deverá sofrer adequações (físicas, materiais, humanas, sociais etc.) e ações que garantam os mesmos direitos educacionais ao sujeito com NEE, correspondentes aos dos alunos ditos "normais".

Note-se que se trata de um processo em construção, pois o sistema educacional vem atuando em várias frentes (tais como: material didático, infraestrutura e mesmo no aspecto pedagógico) para promover a inclusão, mas ainda há muito que fazer para derrubar as barreiras socioculturais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Não é demais lembrar que pesquisadores como Bueno, Mendes e Santos (2008) afirmam que esta concepção inclusiva está substituindo, gradualmente, o paradigma da integração.

3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Neste capítulo, apresentaremos enfoques que envolvem as salas de recursos multifuncionais. Em um primeiro momento, como princípio norteador da inclusão, trazem-se os objetivos do processo de inclusão, um breve histórico das salas de recurso multifuncional e as legislações que a efetivam como proposta de atendimento educacional especial. Em seguida, procura-se refletir sobre como o Estado do Paraná vem concebendo a perspectiva inclusiva, em especial a SRM.

Para tanto, serão expostas algumas das pesquisas realizadas recentemente e que abordam diretamente a estrutura, o uso e a concepção das salas de recursos multifuncionais. Além disso, discutem-se também algumas das dificuldades para a implantação efetiva deste recurso, bem como as dificuldades da transformação do ambiente escolar integrativo em inclusivo.

As pesquisas relacionadas às salas de recursos multifuncionais são escassas, pois este é um recurso recente que vem sendo discutido atualmente nos documentos oficiais de educação e por pesquisadores, conforme foi evidenciado nos estudos de Baptista (2011, p.70), que constatou:

Com relação aos estudos que analisam as salas de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosas. O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido 'interpretadas' as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro.

Sabe-se que a Sala de Recurso Multifuncional hoje é uma das estratégias definidas como referências nos últimos documentos oficiais para contribuir com a educação inclusiva; assim, a SRM deve oferecer a flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar dos alunos com necessidades especiais.

Antes, é importante apontar os princípios do processo inclusivo que podem nortear as ações que devem ser contempladas na SRM conforme determinam as legislações.

Notamos que houve avanços em direção à Educação Inclusiva tanto na esfera nacional quanto estadual e municipal. A criação de novas legislações e

estudos a respeito das diversidades dentro das escolas nos leva a entendê-las como espaços prontos para trabalhar com alunos NEE, já que um ambiente escolar heterogêneo possibilitaria aos alunos uma interação também com a diferença. Esse contato pode ocorrer de diversas maneiras e humaniza seus atores, conforme a Teoria de Wallon, apresentada por Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.11):

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe.

Também ressaltando a importância da interação entre os indivíduos no processo inclusivo, as autoras Fávero, Pontoja & Montoan (2007, p.17) pontuam que "as crianças têm direito de conviver com sua geração, mesmo apresentando algumas características diferentes dos demais, [...] um lugar privilegiado para que essa convivência ocorra é a escola".

Um sistema que vise à inclusão não beneficiaria apenas as crianças que saem do ensino "segregado" e passam a integrar uma escola inclusiva; a inclusão proporcionaria a todos aos alunos e professores um olhar mais cauteloso quanto ao ensino e às avaliações. Para Mittler (2003, p.34):

A Mudança da integração para a inclusão é muito mais do que uma mudança de moda e uma semântica do politicamente correto. Embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinônimos, há uma diferença real de valores e de prática entre eles.

Mittler (2003) também ressalta que a construção de uma escola inclusiva não é uma tarefa rápida e que envolve muitos participantes, tais como: as crianças com necessidades especiais, que precisam se adaptar a esse novo contexto; as famílias dessas crianças que ainda não acreditam na capacidade das escolas em acolher e atender a seus filhos; a escola, que na maioria das vezes é tida como despreparada para atender a todas as crianças; o professor que se acha impotente perante alguns casos; o governo, que é o principal responsável, para entrelaçar todos os lados.

Quanto às dificuldades em relação à transformação desse paradigma educacional, Fávero, Pontoja e Montoan (2007, p.52) ressaltam:

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança do "alguns" em "todos", da discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças.

Nesse sentido, cabe destacar que o sistema educacional precisa ter sua prática discutida, a fim de estimular a realização de mudanças que o torne capaz de suscitar a perspectiva inclusiva dentro da escola, pois tanto as salas de recursos multifuncionais quanto o ensino nas salas comuns constituem elementos fundamentais numa reflexão para a universalização da escola. Para que o ensino se torne universal não só em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais como também de acordo com os objetivos que o ambiente educacional almeja alcançar, é preciso que os professores saibam lidar não só com os recursos didáticos que a sala de recursos multifuncional oferece a eles, mas também que esses profissionais saibam quando e como utilizar os materiais que se encontram a sua disposição; fazer um pré-planejamento e pensar qual a melhor forma de trabalhar, com os educandos, determinada matéria ou atividade proposta.

A complexidade do mundo contemporâneo e as profundas transformações observadas no início deste século tornaram as práticas educacionais mais complexas, exigindo: uma nova forma de organização do trabalho docente, bem como dos processos de formação inicial e continuada dos professores; e também de um novo posicionamento de todos que trabalham na educação.

Portanto, a sala de recurso multifuncional está ligada à inovação do sistema educacional, que rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender e avaliar. Como afirma Veiga (2010), a adaptação da realidade inclusiva em uma escola pode ser uma tarefa de difícil realização.

A expansão recente do atendimento em educação inclusiva no Brasil, já incorporando parte dos alunos com necessidades especiais – pelo menos em algumas escolas de todo o território brasileiro –, é um marco significativo, "aí a necessidade de conhecer, divulgar e tornar acessível toda tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o normal e o que não é considerado como tal" (JANNUZZI, 1995, p.4).

Para Jannuzzi, é necessário conhecer não só as novas teorias da educação, mas também os movimentos sociais pela melhoria da formação do professor e a produção teórica que resulta deles.

Silva e Monteiro (2008, p.14) destacam o papel do professor no processo de inclusão:

A inclusão desses educandos, assim como qualquer outro programa ou iniciativa, que venha a ocorrer em nossas escolas sofrerá a influência das condições existentes nessas escolas, entre as quais a visão de mundo dos educadores tem papel relevante.

Desse fragmento, entendemos que o sucesso, ou não, das práticas inclusivas está diretamente ligado a como o professor enxerga o processo e se ele se coloca como sujeito relevante dentro desse contexto. Daí porque a preparação docente se torna indispensável, pois não há aprendizagem sem reflexão.

Para contemplar todas as instâncias educacionais inclusivas, deve-se igualmente abarcar a reflexão sobre os métodos utilizados na prática docente, considerando uma escola mais flexível e concentrada na aprendizagem de cada sujeito.

Outra prática que deve ser analisada nesse processo é a colaboração, pois a individualidade pode, eventualmente, atrapalhar as ações da SRM, uma vez que estas, para se tornarem efetivas, necessitam de um trabalho interativo dos profissionais da educação. Assim sendo, a troca de conhecimento e experiência entre os docentes dentro da escola e até fora dela com outros profissionais pode ser uma prática eficaz para se pensar em uma nova perspectiva educacional. A inclusão não é uma perspectiva educacional que se restrinja apenas ao professor, e sim deve abranger todos os que nela estão envolvidos.

O trabalho educacional colaborativo traz benefícios não só aos alunos ou aos professores, mas também à escola em sua totalidade. Tal atitude de cooperação pode iniciar-se com os próprios docentes, pois são estes que podem requerer da coordenação e de outros profissionais um maior envolvimento a respeito das práticas pedagógicas relacionadas ao AEE e apoio para trabalhar com o docente com NEE.

Segundo, Nascimento e Raffa (2009, p.4), o professor precisa estar aberto e disponível a esse conhecimento, visto que "Ninguém é maior que o professor neste processo, nem tampouco mais importante! Pois este processo de inclusão só acontecerá

efetivamente se o professor o fizer". No caso desta pesquisa, a inclusão só será efetivada se o professor vier a colocar em prática as ações e atribuições relacionadas ao AEE na SRM.

A sala de recurso foi inserida no sistema educacional em fins da década de 1980, em algumas cidades brasileiras, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um atendimento de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como atendimento de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa o estudo para os alunos com alta habilidade/superdotação e o complementa para alunos com deficiências mental, visual, auditiva, físico-motora e múltiplas, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos – necessidades essas determinadas pela LDBEN de 1996.

Durante o ano de 2005, a nomenclatura das Salas de Recursos foi alterada para Salas de Recursos Multifuncionais, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Com isso não houve alterações significativas no AEE, somente é criado um espaço físico adequado à necessidade do educando e com materiais didáticos e tecnológicos voltados a esses sujeitos.

Em 2008, o Decreto n.º 6.571 institui no âmbito do FUNDEB o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, alguns em classe comum da rede pública de ensino e outros no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme o Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (MEC, 2008).

A Resolução n.º 4 CNE/CEB, de 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros especializados públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (MEC, 2009, art. 5.º). Em Nota Técnica – SEESP/GAB/n.º 11/2010, p.3 – redefine-se, em 2010, que, de acordo com as diretrizes estabelecidas no art. 5.º dessa Resolução, esses princípios continuam a nortear ações de SRM.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art. 9.º (SEESP/GAB/n.º 11/2010, p.3).

O art. 10 determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deva institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização em "salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos" (I); "matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola" (II); "cronograma de atendimento dos alunos" (III); "plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas" (IV); "professores para o exercício da docência do AEE" (V); "profissionais da educação, tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), guia, intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção" (VI); e "redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE" (VII). (SEESP/GAB/n.º 11/2010, p.3).

Essas práticas devem compor fatores pedagógicos e suprir as necessidades desses alunos no contexto de aprendizagem. E a formação de professores: deve prever o conhecimento necessário para melhorar as ações pedagógicas que contemplem as NEE do aluno e a qualidade do ensino, também a valorização do docente no exercício profissional, além de permitir a interação com o trabalho de AEE da comunidade educacional.

Ainda em 2010, é lançada uma resolução, não específica de inclusão, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Seção II desse documento trata de aspectos da Educação Especial. No art. 29 é posta a obrigatoriedade de matrícula de crianças com necessidades especiais no ensino regular, bem como o Atendimento Especializado de forma paralela ao ensino comum, reforçando as legislações vigentes até o momento (MEC, 2010).

Seguindo o paradigma da inclusão, o Plano Nacional de Educação (PNE) é lançado em 2011 como projeto de lei e ainda está em tramitação. Sua Meta 4 pretende "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação na rede regular de ensino" (MEC, 2011). Dentre suas estratégias, estão: garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

O Estado do Paraná segue a trajetória histórica proposta pelas Políticas Públicas Nacionais e Internacionais na perspectiva inclusiva. No entanto, como veremos, o Paraná tem direcionamento próprio sobre determinados critérios e propõe um ajustamento nas políticas educacionais do estado por meio de suas próprias diretrizes.

No período de 2000 a 2012, houve muitas reivindicações e negociações sobre as políticas de inclusão por meio de debates com entidades filantrópicas paranaenses. Tais entidades buscaram apoio político pela defesa da permanência das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e a Inclusão Educacional (DEEIN).

Em 2000, foi elaborado um documento intitulado "Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná". Nesse contexto, foram realizadas várias reuniões lideradas pela Secretaria de Educação Especial do Paraná (SEED-PR) com pessoas ligadas à educação especial e outros segmentos para programar e implementar ações e políticas favoráveis à Educação Inclusiva no Estado. Essas ações não obtiveram sucesso naquele período, mas garantiram a continuidade de reestruturação no ensino do Paraná (SEED-PR, 2006, p.32).

A Secretaria de Educação Especial do Paraná (2006), a partir de 2003, reestruturou novas ações e assumiu a responsabilidade social de fazer política pública em Educação Especial, compartilhando essa responsabilidade com o Departamento de Educação Especial (DEE). Várias iniciativas voltadas para a efetiva implantação do processo de educação inclusiva foram implementadas gradativamente, por meio do incentivo e investimento na preparação de professores, da estruturação de uma rede de apoio ao aluno com NEE, aos profissionais da educação e à família (SEED-PR, 2006).

Dentre todas as atividades desenvolvidas, uma das mais importantes e contundentes em relação à mudança na perspectiva das políticas da Educação

Inclusiva no Estado do Paraná foi a realização do primeiro concurso público, em 2004, para a Educação Especial, em razão do qual foram contratados e nomeados professores especializados, adicionados ao quadro próprio do magistério. Dessa forma, o estado investiu na expansão do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino, priorizando a escola regular como o espaço preferencial para atender a alunos com NEE.

Observa-se que o Estado do Paraná tem iniciativas para a educação inclusiva, embora permita a continuidade da educação especial nos moldes anteriores. Isso acontece porque a comunidade envolvida na defesa da educação especial temia o fim das instituições especializadas, por considerar que isso deixaria muitos alunos sem amparo e atenção, pois as escolas regulares ainda não estavam preparadas para recebê-los (SEED-PR, 2006). De qualquer maneira, essa modalidade de ensino passa a ser ampliada, em 2012, especialmente quando as APAEs e escolas especiais passaram a ser consideradas "Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial".

O Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 foi homologado com algumas alterações em 23 de setembro de 2009 e dispõe exclusivamente sobre o atendimento educacional especializado. O então Ministro da Educação Fernando Haddad, após intensas manifestações, esclareceu que não haveria o fim das escolas especiais e muito menos o término dos repasses do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) a essas unidades educacionais (CNE/CEB n.º 13/2009).

Houve nessas duas últimas décadas manifestação das APAEs, no Estado do Paraná, em favor da permanência das escolas especiais. Nota-se, então, que o Estado do Paraná adota a política na qual cabe à família escolher a escola especial ou a regular para matricular seus filhos com NEE. Também mediante a nova resolução, as escolas especiais que optarem por continuar com seu funcionamento devem se adequar às exigências das políticas educacionais e reestruturar seu planejamento e metodologias de ensino à modalidade regular da educação básica.

Dentre as várias modificações necessárias, essas instituições devem elaborar o Projeto Político Pedagógico, bem como o regimento escolar de acordo com a LDB e outros documentos que regulamentam o ensino regular. As escolas especiais que não aderirem à modalidade regular de ensino devem ser consideradas Centros de Atendimento Educacional Especial. Dessa forma, em 2011, as escolas

especiais no Estado do Paraná começam a ser consideradas escolas na modalidade do Ensino Regular da Educação Básica Fundamental 1.

Cabe ressaltar que a nova organização do sistema educacional do Estado do Paraná, ao implantar 1.386 SRMs em todo o estado, busca uma orientação pedagógica em direção ao rompimento e ao distanciamento do sistema exclusivo e, a partir de novas políticas, vem construindo um sistema mais inclusivo, adotando a educação para todos na educação regular/comum. Nessa proposta, as SRMs devem proporcionar o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidade educacional especial.

Nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná, a denominação para considerar alunos com necessidades especiais é a mesma adotada pelo Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, homologado pelo MEC em 15/08/01, que passou a abranger uma série de dificuldades do aluno especial, tais como atendimento das deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação; e a todo e qualquer sujeito que possa apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não às deficiências. Embora o Estado do Paraná siga o Parecer do MEC, nas diretrizes estaduais o AEE é também recomendado aos alunos com transtornos funcionais específicos (déficit de atenção, hiperatividade) e distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia), que são entendidos como alunos de inclusão e que devem participar dos programas de AEE em Sala de Recurso Multifuncional, bem como das adequações das escolas especiais na modalidade da educação regular.

Ademais, o sistema de educação inclusiva adotado no Paraná segue as mesmas propostas de implantação conforme a legislação federal, podendo a sala de recurso multifuncional ser do tipo 1 e do tipo 2, que instrumentaliza o acesso ao aluno com necessidade educacional e sua permanência no espaço escolar como objetivo de complementar ou suplementar o aprendizado do educando NEE.

A Instrução n.º 016/2011 – SEED/SUED estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SRM Tipo 1 na Educação Básica. O documento trata das áreas da deficiência intelectual, física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (SEED, 2011). Essa instrução também traz os critérios de organização funcional da SRM, isto é, critérios de

organização pedagógicos, acompanhamentos e atribuições dos professores da SRM Tipo 1 da Educação Básica, além de critérios para solicitação de funcionamento e renovação da SRM.

A sala de recurso multifuncional do tipo 2 é destinada à pessoa com deficiência visual que segue a mesma legislação do tipo 1 e deve ser organizada de acordo com a necessidade de cada educando com currículo apropriado, programas, carga horária, espaços, atividades e materiais didáticos e pedagógicos, apropriados à necessidade visual do aluno. Note-se que o material é disponibilizado pela Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP.

Portanto, a sala de recurso multifuncional é um espaço educacional especializado, para o atendimento das necessidades educacionais dos sujeitos que participam do processo escolar. Esse espaço como prioridade no ambiente escolar para os alunos com NEE impõe mudanças conceituais, legais e da prática pedagógica, bem como visando ao acolhimento e à aceitação das diferenças individuais.

As SRM tem como finalidade o trabalho coletivo dos profissionais da educação na equiparação de oportunidade do desenvolvimento escolar do aluno com NEE nas salas comuns com o foco na qualidade do sistema educacional, então, os objetivos das SRMs têm hoje um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve propiciar a todos os indivíduos, inclusive aqueles com necessidades especiais. Em outros termos, o trabalho colaborativo dos professores das SRMs e das salas comuns é discutir e elaborar a adaptação e flexibilização do currículo para o aluno com NEE, sem desprezar os conteúdos básicos daquela série em que está inserido o aluno. Ressaltamos que esse é um desafio no momento atual dos objetivos das SRMs no processo de inclusão e da qualidade educacional.

Um dos objetivos de importância da SRM é a parceria colaborativa entre os profissionais de educação para o planejamento do programa educacional voltado a cada aluno com NEE.

A SRM vem sendo definida como proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar o desenvolvimento educacional do aluno nas salas comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Portanto, é um espaço inclusive para atingir os objetivos da educação geral.

Além das políticas reestruturadas para a implementação das salas de recursos multifuncional e apesar dos discursos e estudos serem muito recentes, felizmente, podemos encontrar, já nos dias de hoje, trabalhos acadêmicos que discutem não só o novo modelo de inclusão que está sendo (ou deveria estar sendo) praticado nas escolas públicas brasileiras, mas também alguns trabalhos que discutem a sala de recursos multifuncionais em si – suas práticas, sua recepção na escola, seus profissionais e suas contribuições com seus alunos – e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Uma parte da literatura disponível é constituída basicamente de estudos de caso descritivos, que exploram a situação da sala de aula, mas que, algumas vezes, não chegam a propor soluções para os problemas encontrados nem promovem qualquer discussão da situação encontrada. Outros trabalhos se atêm a descrever simplesmente como é a rotina e o trabalho dos profissionais da educação com os alunos, como esses educandos se comportam e a postura deles durante o período em que permanecem em sala. São apresentados aqui trabalhos que não se dedicam especificamente a um estudo de caso, mas que discutem a situação encontrada globalmente e, especialmente, buscam alternativas práticas para os problemas identificados.

Emer (2011) trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas como tecnologia assistida nas Salas de Recurso Multifuncional e salas de aula. Faz uma reflexão sobre o papel corriqueiro que a TIC assumiu em nossas vidas e conclui que, na escola, o papel da TIC não é o mesmo, muitas vezes pela ausência de uso e desconhecimento da ferramenta. Emer (2011) também observa que é fundamental a integração entre todas as pessoas e este tipo de tecnologia, mas especialmente importante para alunos em formação e, ainda mais, para alunos com necessidades especiais, defendendo que:

A tecnologia por si só, é apenas uma ferramenta que reproduz as concepções de quem está utilizando. Sozinha, ela não é capaz de transformar velhos paradigmas educacionais baseados na transmissão do saber, historicamente impregnado nas salas de aula, e não apresenta novidades como solução para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem, isso quando ela não perpetua o processo de exclusão, abrindo abismos ainda maiores entre as pessoas e a sociedade (EMER, 2011, p.17).

E, mesmo que os espaços existam e sejam utilizados, Emer (2011) afirma que a falta de familiaridade dos profissionais em relação às ferramentas da TA

(Tecnologia Assistida) empobrece bastante o tipo de atendimento proporcionado ao aluno com necessidades especiais. A autora pondera que a formação continuada dos professores é uma possível solução para este problema (EMER, 2011, p.138).

Silva e Monteiro (2008) discorrem sobre uma aproximação possível entre o professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação, e conclui que "se, de um lado se pode dizer que há evoluções, de outro se tem que reconhecer que é preciso se desprender um pouco das atividades ministradas nas classes regulares. Há que se inovar e diversificar esse atendimento" (p.168). Silva e Monteiro, ao analisar o impacto do Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola por ela pesquisada observa que:

No geral, é possível concluir que, nesta escola, a presença da PEA cria uma possibilidade de superação do modelo da tradicional Educação Especial para um modelo de inclusão total e de qualidade. Contudo, melhorias diversas precisam ser implementadas para melhor adaptação da Sala de Recursos Multifuncionais a fim de melhor atender as crianças, a formação continuada da PEA e da equipe de professores como um todo (SILVA; MONTEIRO, 2008, p.167).

É interessante ressaltar aqui que, infelizmente, um estudo recente como o de Silva e Monteiro (2008) concluem que, para se atingir uma educação de qualidade na SRM, o grande desafio ainda é deixar de reproduzir as práticas das salas regulares, o que deve começar com a elaboração do PPP, ou seja, ainda é preciso parar de "normatizar" o indivíduo com NEE impondo-lhe as mesmas práticas que são comuns aos alunos regulares. Ao transpor essas práticas regulares para a SRM, apenas desloca-se o fator segregador. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário repensar também as práticas.

Outro trabalho que focaliza o tema Sala de Recursos Multifuncionais foi publicado recentemente na Revista Educação Especial de Santa Maria/RS. No artigo "O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais", os autores Jesus & Aguiar tratam do tema da avaliação na sala de recursos multifuncionais.

Ao colocar a avaliação nas salas de recursos multifuncionais em foco, os autores buscaram "entender processos avaliativos no interior da sala de recursos multifuncionais" (JESUS; AGUIAR, 2012, p.399). Segundo os autores, após a descrição

e caracterização das atividades avaliativas na sala de recursos multifuncionais, pode-se perceber que:

Os professores especializados desconhecem o indicativo de eles serem responsáveis por esta avaliação, inclusive para finalidade de preenchimento de censo escolar. Os dados apontam para uma visão de avaliação pouco clara, observando-se uma desarticulação entre esses processos de identificação e os modos de intervenção. Podemos constatar, ainda, a partir dos dados que há uma desarticulação entre os serviços públicos envolvidos, fazendo com que a participação da família seja de responsabilização pela consecução do laudo (JESUS; AGUIAR, 2012, p.399).

Isto é, há uma demanda para que o professor especializado seja o responsável pela avaliação dos alunos, mas as características e a finalidade desta avaliação são pouco claras. Tal avaliação, para esses autores, requer critérios e práticas efetivas de processos avaliativos para que laudos médicos ou técnicos não sejam os únicos e nem a mais relevante forma de avaliação disponível para estes alunos.

Os autores apontam não só a necessidade da clareza quanto às orientações em relação aos processos avaliativos dos alunos com NEE, mas também quanto ao professor nesse processo. Caso contrário, o professor pode acabar recorrendo aos laudos técnicos como única forma de avaliação, o que está em desacordo com as prerrogativas de uma educação igualitária, humana e cidadã.

Por fim, sinalizam a saída para este problema: um investimento sério na formação de professores que considere também a problematização dos processos avaliativos e que os docentes estejam prontos a revisar as práticas avaliativas. A partir da pesquisa de Jesus e Aguiar (2012), podemos notar que mesmo na atualidade a formação dos professores é um dos principais fatores a serem aperfeiçoados em direção à educação cidadã, como pontuamos no primeiro capítulo, ao tratar da formação docente na perspectiva inclusiva.

Baptista (2011, p.59), em seu artigo "Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de recursos especializados", pretende responder a questões como: "Quais são os desafios associados à sala de recursos como espaço escolar e como dispositivo pedagógico? Como os estudos contemporâneos têm se ocupado de analisar as recentes experiências no contexto nacional"?

Para o autor, no que diz respeito à *multifuncionalidade* das salas de recursos, mesmo que as políticas brasileiras voltadas à Educação Especial mostrem que "temos uma evidência, a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário

para a ação do educador especializado em Educação Especial" (BAPTISTA, 2011, p.70), a multifuncionalidade dessas salas é pouco explorada. É interessante a reflexão apontada por Baptista (2011) no sentido de ampliar o que entendemos por multifuncional e considerar as metas que poderíamos atingir a partir dessa ampliação da pluralidade que a sala nos oferece.

Ao lado disso, Batista Júnior (2011) discute as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tenta definir, mesmo que de forma incipiente, quais os discursos recorrentes no AEE. Para isso, o autor baseia-se na etnografia e fez observações em salas de aula na cidade de Fortaleza. Em relação às práticas de letramento em si, Batista Júnior observa "que os letramentos informais e burocráticos são predominantes" (BATISTA JÚNIOR, 2011, p.2114), e propõe a interdisciplinaridade como saída a este problema.

Um fato que parece relevante em relação às pesquisas que têm sido feitas acerca das SRM é o desafio para os sistemas de ensino em realizar as propostas de uma educação inclusiva, que vai além de articular recursos materiais e humanos e o entendimento dos princípios, proposto nas legislações para o atendimento do aluno com NEE, parece estar na necessidade – muitas vezes não explicitada – de assumir uma parte significativa de princípios para que as práticas do docente sejam exercidas com responsabilidades e que sejam realizadas até para reduzir os processos de estigmatização e segregação no sistema regular de ensino.

Enfim, também fica claro que o primeiro fator a ser discutido é certamente a questão do acesso à escola, seguido da capacidade de garantir a construção do conhecimento. Consta-se a existência de muitas leis que garantem esse acesso, porém, é possível se verificar ainda sujeitos com NEE sem a garantia dos seus direitos na prática educacional.

Com a finalidade de garantir o acesso de todos à escola, é preciso ter claro que enfrentar o desafio histórico de universalizar a educação supõe, necessariamente, um olhar crítico do professor à escola e que apenas implantar SRM não garante mudança na concepção do sistema educacional.

4 MÉTODO

Para realização desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Brasileiro de Therapias e Ensino, Curitiba (PR), sob o Parecer de n.º 222.069, optou-se por um enfoque tanto quantitativo quanto qualitativo.

4.1 LOCAL DA PESQUISA

Para a pesquisa de campo, foi inicialmente realizado um levantamento dos colégios da rede pública estadual que haviam implantado Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no Município de Curitiba e Região Metropolitana. Foram selecionados 24 colégios na região de Curitiba que contemplam as séries finais do ensino fundamental, que serão identificados com o número "2", e 18 colégios na Região Metropolitana, identificados com número de "1".

4.2 PARTICIPANTES

Os sujeitos que compõem a pesquisa estão organizados em dois grupos, nomeados de G1 e G2. O grupo G1 corresponde a 30 docentes atuantes na Sala Comum (SC) enquanto o G2 é composto por 30 professores atuantes em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Quinze sujeitos do G1 atuam em Curitiba e 15 na Região Metropolitana, o outro grupo de participantes, o G2, totaliza a mesma quantidade e proporção de sujeitos, os quais são responsáveis pela SRM. Os critérios de seleção para a escolha dos professores foram:

- Professores de SC, regentes da disciplina de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, e assim possuir a característica de agente de transversalidade de ensino entre todas as disciplinas do conhecimento, além de ter alunos que frequentam a SRM.
- Professores que atuam em SRM atendendo a alunos das séries finais do ensino fundamental;
- Ter interesse e disponibilidade para participar da proposta e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

A identificação dos sujeitos foi estabelecida enumerando-os conforme o seguinte critério: foram utilizados números progressivos de 1 a 60; os números de

1 a 15 são os professores que atuam na sala de recursos multifuncional da Região Metropolitana, de 16 a 30 são de SRM inseridos na Região de Curitiba. Os números de 31 a 45 são os docentes da sala comum da Região Metropolitana, e da SC de 46 a 60, da Região de Curitiba.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são 93,3% do sexo feminino e a média de idade dos dois grupos é de 39 anos.

4.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A Pesquisa de campo foi realizada em três etapas.

4.3.1 Primeira etapa

Foi aplicado um questionário elaborado e destinado a cada um dos dois grupos: G1 (Apêndice 1) e ao G2 (Apêndice 2), após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A metodologia de aplicação dos questionários obedeceu ao seguinte procedimento: os questionários foram respondidos por escrito e individualmente, pelos professores, em seu local e horário de trabalho, na presença do pesquisador, sem interferência nas respostas.

4.3.2 Segunda etapa

Análise de documentos oficiais de educação que dizem respeito à perspectiva de inclusão no sistema educacional que norteiam os AEE em Sala de Recurso Multifuncional. Os documentos e as leis analisados foram os promulgados no período de 1990 até 2011, sendo identificados temporalmente: Constituição de 1988; LDBEN 9.394/96; Decreto n.º 3.298 de 1999; Resolução n.º 4 CNE/CEB de 2009; Decreto n.º 3.956/2001; Resolução CNE/CEB n.º 2/2001; Resolução CNE/CP n.º 1/2002; O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/2001; O Decreto n.º 6.094/07; Decreto Legislativo n.º 186; Decreto n.º 6.571; SEESP/GAB/n.º 11/2010.

4.3.3 Terceira etapa

Foram organizados os dados obtidos na pesquisa de campo e analisados a partir das referências teóricas abordadas nos capítulos 1 e 2 deste trabalho. A análise realizada foi a de conteúdo, que, segundo Minayo (2003, p.74), visa verificar hipóteses e (ou) descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. "[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)".

Os dados qualitativos foram organizados a partir dos apontamentos que apareceram nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa com maior recorrência e relevância para o objeto da pesquisa.

As respostas foram agrupadas quantitativamente, atendendo às respostas com maior relevância para responder ao objetivo desta dissertação.

Os testes estatísticos utilizados para esta análise foram: desvio padrão, teste de Fisher e teste qui-quadrado e tabelas do programa Excel.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises dos resultados estão organizadas em três eixos: 1) Relações entre conhecimento teórico-prático acerca da SRM e a formação do docente; 2) SRM: Atribuições e práticas desenvolvidas; 3) Impactos e resultados da SRM.

As análises dos dados estão fundamentadas nos referenciais teóricos e nos documentos oficiais nacionais reformulados no campo de educação inclusiva, discutidos nos capítulos 1 e 2 que compõem este estudo.

5.1 RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO ACERCA DA SRM E A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Inicialmente analisaremos neste eixo a caracterização dos participantes desta pesquisa quanto à idade, objetivando relacionar a formação acadêmica deles numa linha do tempo, no que diz respeito ao conhecimento em relação à legislação vigente que orienta os pressupostos teórico-práticos norteadores das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM. Quanto à faixa etária dos sujeitos, tem-se o exposto na tabela 1.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O G1 E G2 DE ACORDO COM AS IDADES

Idade	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Menos de 30 anos	3	10,0	6	20,0
30 a 39 anos	12	40,0	9	30,0
40 a 49 anos	11	36,7	10	33,3
50 anos ou mais	4	13,3	5	16,7
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

A partir dos dados obtidos referentes ao G1, observa-se que: 10% dos participantes têm menos de 30 anos, 40% entre 30 e 39 anos, 36,7% entre 40 e 49 anos e 13,3% 50 anos ou mais. Quanto ao G2, os resultados apontam que 20% têm menos de 30 anos, 30% têm entre 30 e 39 anos, 33,3% têm 40 a 49 anos e 16,7%, 50 anos ou mais.

Ainda em relação à idade dos sujeitos, segue a tabela 2, na qual são apresentadas as médias de idade dos participantes da pesquisa.

TABELA 2 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS IDADES DOS SUJEITOS DO G1 E G2

Grupo	Idade (anos)			
	Média	Mínima	Máxima	Desvio padrão
G1 – SC	39,3	24	52	7,4
G2 – SRM	39,9	24	65	9,9

FONTE: a autora.

Verifica-se que nos dois grupos há uma proporção similar entre a idade média de 39 anos e idade mínima de 24 anos, distinguindo-se a idade máxima do G1 de 52 anos e do G2 de 65 anos.

Considerando que a média de idade dos dois grupos é de 39 anos, convém retomarmos a época de formação desses docentes. É importante destacar que, no período de 1990 a 2007, os sujeitos desta pesquisa estavam em formação acadêmica e que, naquele período, já existiam discussões e movimentos envolvendo grupos inseridos em diferentes esferas sociais acerca da necessidade de priorizar uma formação docente com base numa perspectiva inclusiva. Conforme abordado nos capítulos 1 e 2 desta dissertação, tais iniciativas enfatizavam, dentre outros aspectos, a necessidade do aprimoramento da formação docente voltada ao AEE e à atuação com os alunos com NEE no sistema regular de ensino.

Enfatizamos que a legislação vigente daquele período era a LDB n.º 9.394/96, que discorre sobre a formação docente para o AEE, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, que destaca a formação docente como prioridade para o trabalho pedagógico com os alunos NEE.

Para avançarmos na análise acerca da formação dos dois grupos de sujeitos dessa pesquisa em graduação, pós-graduação e em serviço, enfocando conhecimentos adquiridos pertinentes ao AEE em SRM, seguem na tabela 3 dados específicos da formação de graduação.

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DE ACORDO COM O CURSO DE FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO

Graduação	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Educação Física	-	0,0	3	10,0
Geografia	-	0,0	4	13,3
Letras	30	100,0	8	26,7
Pedagogia	-	0,0	14	46,7
Filosofia	-	0,0	1	3,3
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Constatamos que 100% dos sujeitos que participaram desta pesquisa concluíram o curso superior. Os sujeitos do G1 são todos formados em Letras, seguindo os critérios de inclusão, explicitados na metodologia. Em relação ao G2, todos são licenciados, seja em Pedagogia, seja nas áreas de conhecimentos específicos de cada área de conhecimento. Vale salientar que esse resultado atende à LDB n.º 9.394/96, vigente no período de formação dos participantes desta pesquisa, uma vez que determina que a formação mínima para atuar como docente é a formação em nível superior.

Ainda cabe ressaltar que dos professores do G2, 46,7% têm formação em Pedagogia, habilitação que capacita para exercer a docência e coordenação pedagógica da escola, cuja função é a de orientar o professor em suas atividades pedagógicas.

Considerando que os anos de 1990 a 2007 correspondem ao período em que a metade dos participantes desta pesquisa se formou, esperava-se que os conteúdos dos documentos oficiais vigentes fizessem parte da formação docente, inclusive os relativos à educação inclusiva.

Para a sequência da análise, cabe apresentar dados referentes à formação em cursos de pós-graduação, conforme descritos na tabela 4.

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DE ACORDO COM O CURSO DE FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO

Pós-Graduação	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Direito Educacional	1	3,3	-	0,0
Educação Especial	4	13,3	26	86,7
Leitura e produção de texto	3	10,0	-	0,0
Literatura Brasileira	8	26,7	-	0,0
Magistério de 1.º e 2.º graus	2	6,7	-	0,0
Metodologia do Ensino da Língua Port.	4	13,3	-	0,0
Psicomotricidade Relacional	-	0,0	1	3,3
Psicopedagogia	2	6,7	3	10,0
Supervisão e Orientação Educacional	2	6,7	-	0,0
Não cursou	1	3,3	-	0,0
Não resposta	3	10,0	-	0,0
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Quanto ao G1, foi constatado na tabela acima que 86,7% concluíram um curso de especialização, no mesmo grupo pesquisado apenas 3,3% alegaram não ter realizado formação *lato senso* e 10% não responderam a esta questão. Quanto ao G2, 100% possuem a formação *lato senso*.

Em relação à especialização em educação especial, 13,3% dos sujeitos do G1 e 86,7% do G2 concluíram formação nessa área. Tais resultados podem ser compreendidos ao considerar que o sistema público de ensin, ao realizar o concurso para o ingresso na área de educação especial, principalmente para atuar em SRM, exige que os profissionais tenham, obrigatoriamente, formação na área de especialização *lato senso* em educação especial ou educação inclusiva ou equivalente. Os cursos equivalentes a essa formação são de formação complementar técnica ou pós-médio, como, por exemplo: Formação educacional nas áreas de Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV) ou Deficiência Auditiva (DA).

Ressaltamos, ainda, que a formação docente complementar em cursos de especialização, formação em serviço ou continuada interfere na maneira de pensar a prática profissional. Nessa direção, Freire pontua que o docente ao se aperfeiçoar tende a buscar novos caminhos para sua prática profissional e desenvolver questionamentos próprios a uma atitude de pesquisador (FREIRE, 1996, p.29).

Na tabela 5, encontram-se os dados sobre as participações dos professores em cursos de formação em serviço ou continuada que abordou conteúdos acerca da SRM.

TABELA 5 - FREQUÊNCIA QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO QUE ABORDOU CONTEÚDO ACERCA DA SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	13	43,3	25	83,3
Não	17	56,7	5	16,7
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Utilizando o Teste Qui-quadrado, ao nível de significância de 0,05 (5%), existe relação significativa ($p=0,0013$) entre as respostas dos dois grupos de sujeitos participantes desta pesquisa, quanto à abordagem positiva de participação, dos sujeitos que compõem o G1 e o G2, em formação continuada que tratou do contexto da SRM.

Na tabela 5, observamos que 43,3% do G1 e 83,3% do G2 possuem formação continuada que abordou temas relacionados às SRMs. É possível observar pelos dados apresentados que aproximadamente o dobro dos professores que compõem o G2, teve qualificação em curso de formação relacionado à SRM, em comparação com os profissionais do G1.

Dentre os resultados obtidos, verificamos que 56,7% do G1 não participaram de curso de formação continuada em serviço que abordasse as SRMs. Considerando que a formação continuada ou em serviço interfere na maneira como o professor se apropria da realidade escolar, podemos identificar uma lacuna em tais processos de formação.

Concordamos com Nóvoa (1992) ao afirmar que a formação continuada, além de complemento da formação inicial, é fundamental para o exercício do magistério e, portanto, deve ser prevista como parte da atuação profissional, espaço e tempo de reflexão-investigação-ação. O autor considera que uma organização escolar nessa direção é fundamental para que o docente possa repensar fundamentos e processos educacionais, condição para o implemento de transformações e aperfeiçoamentos de sua prática pedagógica voltada, dentre outros, aos alunos com necessidades educacionais especializadas.

De qualquer forma, os dados levantados neste estudo, quanto à formação acadêmica docente, evidenciam que os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a cursos e formação continuada. Diante de tal fato, cabe indagar de que maneira essa formação está impactando nos conhecimentos e nas práticas das SRMs.

Nesse sentido, apresentamos, na tabela 6, disciplinas que, durante o curso de graduação dos sujeitos, abordaram a SRM.

TABELA 6 - FREQUÊNCIA QUANTO À PRESENÇA DE DISCIPLINA COM ABORDAGEM A SRM DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	2	6,7	5	16,7
Não	28	93,3	25	83,3
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Mediante o teste de Fisher, ao nível de significância de 0,05 (5%), não existe relação significativa ($p=0,2119$) entre as respostas dos dois grupos da pesquisa em responderem afirmativo ter disciplina com abordagem da SRM em sua graduação.

Observando a tabela 6, nota-se que 6,7% do G1 e 16,7% do G2 afirmam ter recebido conteúdos de SRM na sua formação universitária.

Ainda notamos que uma proporção significativa dos participantes desta pesquisa não tiveram disciplinas que abordaram a SRM, ou seja, 93,3% do G1 e 83,3% do G2. Considerando que as licenciaturas no período de 1990 a 2007 deveriam abordar o processo inclusivo, conforme as legislações de educação vigentes, e o fato de os participantes da pesquisa terem concluído tal formação nesse período, os dados obtidos na tabela 6 demonstram um número restrito de professores que tiveram acesso a conteúdos relacionados à SRM durante a formação em graduação.

É importante ressaltar que a resolução CNE/CEB n.º 2/2001 prevê que os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais deve comprovar que, em sua formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial, nesse caso representado pela SRM. Ainda de acordo com essa resolução, os professores especializados são os responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores capacitados, os quais devem desenvolver competências para: identificar as necessidades educacionais especiais; definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos alunos;

trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão.

Complementando tal resolução, a CNE/CP n.º 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, além da formação do docente voltada para a atenção à diversidade, prevendo o aperfeiçoamento acerca das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os sujeitos que afirmam ter participado, em sua graduação, de disciplinas que abordavam a SRM, foram questionados em relação aos conteúdos tratados, os quais estão apresentados na tabela 7.

TABELA 7 - REFERENTE AOS CONTEÚDOS ABORDADOS NA GRADUAÇÃO ACERCA DA SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=2)		G2 - Professores de sala de recurso (n=5)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Atividades recreativas	0	0,0	1	16,67
Adaptação	0	0,0	1	16,67
Aspectos relativos às deficiências	1	50,0	3	50,0
Não resposta	1	50,0	1	16,67
TOTAL	2	100,0	6	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Na tabela 7 observa-se que dentre os oito sujeitos que participaram de disciplinas em sua graduação que abordavam a SRM, tanto no G1 como no G2, 50% referiram ter acesso a conteúdos acerca das deficiências e não às abordagens teórico-metodológicas relacionadas à perspectiva inclusiva. Apenas um docente do G2 mencionou conteúdos relativos à adaptação curricular.

Cabe ressaltar que a LDB n.º 9.394/96 prevê que, durante a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, os currículos devam ter em suas grades conteúdos que possibilitem ao estudante apropriação de conceitos e práticas para trabalhar com os alunos com NEE. Enfim, ela prevê que o docente seja formado para: o acolhimento e o trato da diversidade; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Vale notar que uma formação prioritariamente voltada a aspectos relativos às deficiências está influenciada pela perspectiva segregacionista, conforme discutido no capítulo 1.

Segundo Veiga (2010), tal formação está alinhada a um perfil do profissional da educação como tecnólogo do ensino, a qual, definida pela lógica do poder constituído, procura adequar a prática educacional do professor às demandas da atualidade, não lhe dando oportunidade de uma formação que resulte na apropriação do conhecimento de forma a conduzir o trabalho pedagógico a partir dos paradigmas da inclusão.

Portanto, para Veiga (2010), a formação do docente centra-se no desenvolvimento de competências, baseando-se no "saber fazer", ou seja, os conhecimentos são mobilizados para atender à demanda do fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita uma vez que prepara o profissional da educação como um técnico que não conhece os fundamentos do seu fazer.

Contraopondo tal perspectiva, concordamos com Veiga (2010) ao defender que a formação de docente deve ser constituída de discussões sobre políticas globais que contemplem desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

Contudo, os dados da nossa pesquisa indicam limitações e fragilidades no processo de formação docente, contrariando os pressupostos constitucionais a partir dos quais a formação dos professores deveria visar à construção coletiva de um projeto capaz de contribuir com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Quanto à abordagem de conteúdos acerca da SRM em cursos de formação continuada, seguem os dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa na tabela 8.

TABELA 8 - REFERENTE À PARTICIPAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CURSO ACERCA DA SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=13)		G2 - Professores de sala de recurso (n=25)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Curso de Especialização	3	23,08	14	35,9
Curso de Extensão	3	23,08	3	7,69
Curso EAD	0	0	7	17,95
Grupo de Estudo	3	23,08	9	23,08
Oficina	4	30,76	6	15,38
TOTAL	13	100,00	39	100,00

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Foi observado que os professores participaram de mais de uma modalidade de formação continuada. Sujeitos pertencentes ao G1 participaram de oficinas

(30,76%) e do G2 de cursos de especialização (35,90%). No G1, 23,08% deles concluíram curso de especialização envolvendo conteúdos da SRM; nesse grupo e também no G2, o tema de grupo de estudo aparece com a mesma frequência. Os cursos de EAD foram mencionados apenas pelos sujeitos do grupo G2 (17,95%) que participaram de oficinas (15,38%) e cursos de extensão (7,69%); já os sujeitos do G1 que participaram de extensão representam 23,08%.

Quanto aos resultados apresentados na tabela 8, 13 participantes do G1 responderam ter participado de formação continuada que abordou conteúdos de SRM, enquanto 25 participantes do G2 participaram de formação continuada. Podemos ressaltar que esse resultado é considerado relativamente significativo, pois 83,3% dos sujeitos do G2 participaram dos cursos em formação continuada, enquanto do G1, 43,3% participaram de formação continuada.

Ressaltamos, ainda, que os cursos de formação continuada ou em serviço estão cada vez mais à disposição dos profissionais de educação, contudo é necessário indagarmos acerca de seus impactos. Conforme Jesus & Aguiar (2012), é necessário que os cursos de formação docente não limitem a ação e reflexão responsiva do docente. Enfim, os autores sinalizam para a necessidade de uma formação reflexiva, como fator primordial para a qualidade da educação.

Enfatizamos que os cursos de formação devem corroborar com reflexões críticas e com a síntese entre a teoria e prática, condição para que o docente seja autor de seu fazer pedagógico.

Para dar continuidade a nossa análise, seguem, na tabela 9, dados referentes aos conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada.

TABELA 9 - CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=13)		G2 - Professores de sala de recurso (n=25)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Adaptação e flexibilização curricular	0	0,00	5	18,52
Neuroanatomia	0	0,00	1	3,70
Aspectos relativos a deficiências	8	61,54	15	55,56
Referente às experiências com aluno NEE	4	30,77	0	0,00
Método e técnicas de avaliação psicopedagógico	0	0,00	1	3,70
Não resposta	1	7,69	5	18,52
TOTAL	13	100,00	27	100,00

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Observamos na tabela 9 que 61,54% do G1 e 55,56% do G2 tiveram acesso a conhecimentos sobre aspectos relativos às deficiências. Professores do grupo G1 informaram, ainda, conteúdos relacionados à experiência com aluno NEE (30,77%) e 7,69% não responderam à questão.

Quanto ao G2, 18,52% responderam que os conteúdos abordados correspondem à adaptação e à flexibilização curricular e 18,52% não responderam à questão. No mesmo grupo, 3,70% afirmaram ter recebido conteúdos sobre neuroanatomia ou método e técnicas de avaliação psicopedagógica.

Foi possível observar que, tanto nos cursos de graduação quanto na formação continuada, os conteúdos de maior relevância dizem respeito a aspectos relativos às deficiências. De acordo com Ferreira (1994), a ênfase nos aspectos de deficiência por si só muitas vezes acaba por reduzir-se à busca de um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizagem deste aluno.

Os resultados obtidos em nosso estudo nos levam a questionar os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação voltados à formação docente no contexto da inclusão, uma vez que parecem priorizar conteúdos que, especialmente, estão a serviço da classificação dos alunos com NEE.

Com efeito, a tabela 9 apresenta como resposta uma formação restrita dos professores e que não possibilita uma prática educacional aplicada à SRM, e verificamos que esse é um dos grandes problemas do sistema educacional na atualidade, como alerta Demo (1992) acerca da formação docente.

Saviani (2009) considera a formação docente para a educação inclusiva de grande complexidade, e questiona os documentos referentes a essa modalidade. Propõe, então, instituir nos documentos oficiais um espaço específico para tratar da formação docente: "Do contrário essa área continuará desguarnecida, e nada adiantarão as proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional dos dias de hoje". (p.11).

Nessa mesma linha de crítica quanto à instrução, percebe-se que as instituições de ensino superior para formação docente executam propostas teórico-práticas restritas para a realidade educacional no contexto inclusivo. Ademais, os documentos oficiais de educação não esclarecem as questões pedagógicas quanto à perspectiva da inclusão para a formação docente.

Para Saviani (2009, p.11), ainda, a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira

docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. "Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados".

Saviani (2009, p.11) esclarece que,

[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade, como esta em que vivemos, classificada como 'sociedade do conhecimento', as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Com o resultado obtido de que apenas 18,52% dos participantes do G2 tiveram informação quanto à adaptação e flexibilidade e 61,54% do G1 e 55,56% do G2 receberam informação referente a aspectos relativos às deficiências, podemos ressaltar que o modelo de formação docente não deve ser desvinculado da realidade educacional, já que as necessidades de formação dos profissionais da educação se originam nas mudanças ocorridas no sistema educacional, como apresentado no capítulo 1 desta dissertação. Podemos então indagar, de forma crítica, por que as instituições superiores de educação podem não estar adequando as propostas teórico-práticas à modalidade inclusiva para formação profissional? Os cursos de formação docente devem construir e reconstruir suas propostas curriculares, a partir das práticas pedagógicas atuais, oferecendo condições para que os docentes em formação se apropriem de conteúdos teóricos e práticos, que os habilitem ao trabalho pedagógico e ao comprometimento com as responsabilidades éticas e educacionais.

Ademais, outro aspecto importante a ser analisado refere-se ao envolvimento do profissional na sua formação, a que consideramos que deve ser colaborativa. Segundo a perspectiva de Bakhtin (1995; 1997), esse envolvimento deve ser constituído a partir das relações intersubjetivas, tendo em vista que o sujeito se constrói e se reconstrói na linguagem por meio das relações dialógicas. Dessa forma, os sujeitos vão se constituindo nas sucessivas interações, como as relações são sucessivas e infinitas, não se tem nunca um sujeito absoluto e acabado.

[...] Mas o que conhecemos e presumimos de nós mesmos através da visão do outro se torna totalmente imanente à nossa consciência, parece ser traduzido para a linguagem da nossa consciência, sem nela alcançar consistência e autonomia, sem romper a unidade de nossa vida orientada para frente de si mesma [...] (BAKHTIN, 1997 p.36).

Portanto, na formação docente o processo de conhecimento só acontece se o professor participar dos processos dialógicos dessa formação, incorporando conhecimento do outro e o transformando em seus próprios conhecimentos, ou seja, tomando consciência do ato de apropriação do saber, fazendo e aplicando os conhecimentos adquiridos nessa interação; ao contrário disso, o que observamos nas tabelas 8 e 9 é que alguns professores receberam somente conhecimentos da classificação da deficiência e não participaram da discussão sobre o AEE e das práticas pedagógicas.

Bortolozzi e Berberian (no prelo) argumentam, com base na teoria de Bakhtin, que a formação docente deve ser elaborada por uma parceria responsiva ativa. Para as autoras, essa deve ser "como a partilha de compromissos, de responsabilidades, de conhecimentos e de experiências entre sujeitos em torno de um objetivo comum". As partilhas devem ser dadas em relações dialógicas, "a partir do confronto dos conhecimentos e significações coletivamente construídos através de um grupo por meio do dialogismo e da alteridade." (BORTOLOZZI; BERBERIAN, no prelo, p.8). Elas ainda observaram que o sujeito para se apropriar do conhecimento deve ser ativo nesse processo, intervindo, refletindo e planejando suas práticas e suas ações por meio de experiências coletivas. Segundo as autoras:

[...] é por meio da parceria responsiva ativa que, ao enunciar e interagir, o sujeito pode se tornar autor e responder, situadamente, em determinado tempo e espaço, aos outros já-ditos da cadeia da comunicação e convocar respostas ao seu enunciado, para outros dizeres no devir (p.9).

Entende-se, assim, que a formação docente deve ser colaborativa e responsiva entre todos os participantes, em outros termos: do governo, ao elaborar e aplicar as leis; das instituições escolares, ao organizar seus currículos com teorias e práticas que fundamentem o trabalho do professor; e do próprio docente como agente proativo nesse processo.

Este estudo também levou em consideração, além do conhecimento adquirido na formação profissional, a experiência dos professores que participaram da pesquisa.

Assim, na tabela 10 estão apresentados dados referentes ao tempo de atuação dos participantes.

TABELA 10 - TEMPO QUE LECIONA NA INSTITUIÇÃO, ATUAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO COM ALUNOS DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Grupo	Tempo (anos)			
	Média	Mínima	Máxima	Desvio padrão
Tempo que leciona na instituição				
G1 – SC	5,0	1,0	20,0	4,1
G2 – SRM	4,3	0,2	13,0	3,5
Tempo de atuação docente				
G1 – SC	12,3	1,0	30,0	7,6
G2 – SRM	12,6	2,0	31,0	8,8
Tempo de atuação com alunos de inclusão				
G1 – SC	3,5	1,0	20,0	4,3
G2 – SRM	6,9	0,3	25,0	6,3

Fonte: a autora.

Ao observar a tabela 10, nota-se que a média de tempo de atuação do G1 que leciona na instituição é de 5 anos e do G2 é de 4,3 anos. Quanto ao tempo de atuação docente, a média do G1 é de 12,3 anos e a do G2, de 12,6 anos. No que tange ao tempo de atuação com alunos de inclusão, a média é de 3,5 anos para os do G1 e de 6,9 anos para os do G2.

Cabe ressaltar que a formação profissional também deve ser construída pelas experiências com a aquisição de conhecimento científico, como observa Veiga (2010, p.47):

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teórico-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita.

Conforme Veiga (2010), a formação docente deve ser articulada entre a teoria e prática, sendo assim, a prática deve ser levada em consideração, pois possibilita aprendizagem social entre os docentes, permitindo uma mudança de postura dos docentes.

Na tabela 10 verificamos que a média de tempo de atuação do G1 é 12,3 anos e a do G2 12,6 anos, o que deve ser levado em consideração também para a apropriação do conhecimento, que possa ser socializada entre os profissionais de

educação, com vistas a obter novos aprendizados e assim conduzir o trabalho no AEE de forma autônoma.

Foi considerada, além da aquisição de conhecimento acadêmico, a leitura dos documentos oficiais que delimitam os objetivos e as práticas atribuídas às SRMs por parte desses professores. Na tabela 11 estão apresentados os dados pertinentes a esse aspecto.

TABELA 11 - FREQUÊNCIA QUANTO À LEITURA DOS DOCUMENTOS QUE DELIMITAM OS OBJETIVOS E PRÁTICAS ATRIBUÍDOS ÀS SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	2	6,7	27	90,0
Não	28	93,3	3	10,0
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Por meio do teste qui-quadrado, ao nível de significância de 0,05 (5%), existe relação significativa ($p=0,0000$) entre as respostas do G1 e G2 desta pesquisa, em relação à prática de leitura dos documentos oficiais que delimitam os objetivos e as atribuições da SRM.

Foi constatado ainda, conforme dados apresentados na tabela 11, que do G1 entre os 6,7% ($n=2$), apenas dois responderam ter lido os documentos oficiais que estabelecem objetivos e metas para os AEE em SRM. Contudo, um participante não descreveu tópicos referentes aos objetivos e às práticas da SRM, e quando perguntado se concorda com os objetivos e metas, respondeu:

Instrui o professor quanto às práticas metodológicas (S 42.1, sic)

Ainda, constata-se que 93,3% dos professores do G1 não leram os documentos oficiais, mesmo atuando com alunos de inclusão e ainda que a mudança de paradigma venha sendo elaborada no sistema educacional em direção à inclusão desde 1980. O resultado obtido compromete o conhecimento teórico sobre o atendimento educacional especial dos alunos com NEE.

Quanto ao G2, obteve-se um resultado que mostra que 90% dos docentes leram os documentos oficiais que delimitam os objetivos e as práticas atribuídas às SRM.

A atualização é de grande importância para o profissional que atua na área educacional, principalmente as leituras dos documentos oficiais que deveriam ser uma prática regular para os docentes, uma vez que são documentos balizadores.

Se o professor não buscar orientação nos documentos oficiais, deixa de ser um autor de sua prática profissional, portanto, não saberá questionar, e se afasta do contexto real do compromisso como sujeito participante das propostas educacionais, podendo muitas vezes continuar aplicando práticas pedagógicas não contextualizadas na atualidade.

Para elucidar a nossa análise respaldamo-nos na reflexão de Jannuzzi (1992b), quando afirma que para transformar a realidade educacional é preciso ter conhecimento das práticas pedagógicas, bem como dos movimentos sociais, estes, por sua vez, são responsáveis pelos documentos oficiais, elaborados para garantir direitos aos que não estavam sendo beneficiados, ou seja, no caso do sistema educacional, dentre outros, os sujeitos com NEE.

Aos sujeitos que afirmaram ter lido os documentos oficiais que estabelecem os objetivos e as metas para os AEE em SRM, foi perguntado qual documento foi lido. Os dados das respostas estão apresentados na tabela 12.

TABELA 12 - REFERENTE AOS DOCUMENTOS LIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=2)		G2 - Professores de sala de recurso (n=27)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Não lembra	2	100,00	7	21,21
Instrução n.º 16/2011	0	0,00	10	30,31
Declaração de Salamanca	0	0,00	3	9,09
LDBN	0	0,00	5	15,15
Diretrizes de educação especial	0	0,00	1	3,03
Instrução: SEED	0	0,00	1	3,03
Instrução sobre o AEE	0	0,00	3	9,09
Estatuto da Criança e do Adolescente	0	0,00	2	6,06
Resolução 4527/2011	0	0,00	1	3,03
TOTAL	2	100,00	33	100,00

FONTE: a autora.

NOTAS: As questões permitiram respostas múltiplas.

LDBEN – Lei de Diretrizes e base da Educação nacional; ECA - Estatuto da criança e do adolescente; SEED - Secretaria de Educação.

Os sujeitos do G1 que afirmam ter lido os documentos não lembram qual foi. A maioria do G2 (30,31%) referiu a Instrução n.º 16/2011; seguida pela LDB (15,15%); Declaração de Salamanca e instrução sobre o AEE, com 9,09%; o ECA foi

citado 6,06% e Diretrizes de Educação Especial; Instrução: SEED e Resolução n.º 4527/2011, com 3,03%. Deste grupo, 21,21% deles informaram não lembrar qual documento foi lido.

Ressaltamos ainda que 100% do G1, ou seja, 2 sujeitos, e G2 21,21%, ou seja, 7 sujeitos, afirmaram ter lido os documentos e não lembram o que leram. Diante disso, cabe indagar que tipo de leitura se faz e a capacidade de compreensão que os sujeitos apresentam.

Os documentos elencados pelos participantes da pesquisa orientam os programas de SRM. A LBD foi citada, embora não tenha sido mencionado o ano de sua promulgação. As LDB/61 e a LDB/71 fazem referência à modalidade de educação especial, mas apenas a LDB/96 faz referências aos AEE e à sala de recurso, pois, como já foi mencionado, essa nomenclatura foi reformulada em 2005 para sala de recurso multifuncional.

Na sequência, após relatarem quais documentos oficiais haviam lido, foi solicitado aos sujeitos para citarem os tópicos sobre as orientações contidas em tais documentos referentes ao programa da SRM. Na tabela 13, encontram-se os dados relativos a essa questão.

TABELA 13 - DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DA SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=2)		G2 - Professores de sala de recurso (n=27)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Cronograma e critérios para o atendimento do aluno com NEE	0	0	10	40
Utilização de recursos pedagógicos específicos e adaptados para o atendimento ao aluno com NEE	0	0	5	20
Atendimento especializado ao Aluno NEE	0	0	4	16
Desenvolvimento do Aluno com NEE	0	0	1	4
Orientação aos Professores em relação à NEE do Aluno	1	25	0	0
Trabalho colaborativo entre SRM e SC	2	50	0	0
Facilitar o acesso, progresso e a permanência dos alunos com NEE	1	25	0	0
Orientação aos Professores em relação à NEE do Aluno	0	0	3	12
Direito de igualdade	0	0	2	8
TOTAL	4	100	25	100

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Apenas dois sujeitos do G1 que não leram os documentos oficiais sobre as orientações referentes ao programa da SRM, citaram como tópicos: Trabalho colaborativo entre SRM e SC (50%); Orientação aos Professores em relação à NEE do Aluno (25%) e Facilitar o acesso, o progresso e a permanência dos alunos com NEE (25%).

Dos professores do G2, 40% citaram como tópicos o Cronograma e Critérios para o Atendimento do Aluno com NEE; 20%, a Utilização de recursos pedagógicos específicos e adaptados para o atendimento ao aluno com NEE, seguido por Atendimento especializado ao aluno NEE (16%); Orientação aos Professores em relação à NEE do aluno (12%); Direito de igualdade (8%) e Desenvolvimento do Aluno com NEE (4%).

Vale ressaltar que apenas 16% do G2 descrevem sobre o AEE, conforme Baptista (2011), "a multifuncionalidade da SRM deve ser mais explorada, para significar as ações da SRM, uma vez que, esse é um espaço prioritário para que as práticas aconteçam para o AEE".

Tanto os participantes do G1 (25%) quanto do G2 (12%) referiram como conteúdo a orientação aos professores sobre o AEE como agente facilitador, em relação à NEE do aluno – ação desenvolvida pelo G2 na atualidade educacional, contribuindo construtivamente com a prática pedagógica. Ainda podemos ressaltar que o trabalho cooperativo está em consonância com as propostas da LDBEN de 96.

Podemos observar que a orientação ao trabalho colaborativo entre SRM e SC correspondeu a 50% dos participantes do grupo G1, Silva e Monteiro (2008, p.167), dizem que: "O trabalho colaborativo tem sido fundamental para [...] que os colegas descubram maneiras de ampliar o entendimento e o conhecimento sobre novas maneiras de pensar, fazer e ser na educação".

Concordamos com o autor, pois o trabalho colaborativo desenvolve a percepção dos docentes para estabelecer os objetivos em conjunto, com vistas a obter inúmeros benefícios para a comunidade educacional e é meio caminho para a obtenção do sucesso e da qualidade escolar.

Os sujeitos também foram questionados quanto à concordância com a forma de orientação contida nos documentos oficiais referentes aos programas da SRM, como demonstrado na tabela 14.

TABELA 14 - CONCORDÂNCIA OU NÃO QUANTO ÀS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	5	16,66	24	80,00
Não	14	46,67	0	0,00
Não Resposta	11	36,67	6	20,00
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Dentre os componentes do G1, 16,66% responderam que concordam com as orientações. Cabe destacar que parte desses profissionais afirma não ter lido tais documentos oficiais, como demonstram os resultados da tabela 11. Para Emer (2011), mesmo que existam as SRMs e estas sejam utilizadas, a falta de familiaridade dos profissionais com as ferramentas como os documentos oficiais empobrece o tipo de atendimento proporcionado ao aluno com necessidades especiais, visto que todo documento elaborado para reestruturação do sistema educacional é considerado como uma importante ferramenta para o trabalho docente.

Foi observado que 46,67% dos sujeitos do grupo G1 não concordam com as orientações, enquanto 80% do G2 concordam.

Ao analisar aspectos gerais acerca da educação, Silva e Monteiro (2008, p.168) advertem para escolhas extremadas em um ou outro polo, que podem inviabilizar o equilíbrio do processo educacional.

E isso nos leva a indagar: se 46,67% do G1 não concordam com as orientações mesmo sem lê-las, como podem se posicionar sem conhecê-las?

Na tabela 15, são apresentadas as justificativas para as respostas afirmativas de concordância quanto à orientação recebida sobre o programa da SRM.

TABELA 15 - REFERENTE À CONCORDÂNCIA DAS ORIENTAÇÕES SOBRE DOCUMENTOS OFICIAIS

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=5)		G2 - Professores de sala de recurso (n=24)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Orienta o trabalho especializado para o desenvolvimento e aprendizado do Aluno NEE	2	40,0	8	33,3
Orienta os professores de sala comum	1	20,0	2	8,3
Orienta os professores de sala de recurso	0	0,0	6	25,0
Por acreditar na inclusão	1	20,0	0	0,0
Proporciona melhor qualidade no atendimento	0	0,0	2	8,3
Todos têm direito à educação	1	20,0	3	12,5
Não resposta	0	0,0	3	12,5
TOTAL	5	100,0	24	100,0

FONTE: a autora.

Os sujeitos justificaram a concordância na orientação contida nos documentos acerca da SRM; 40% dos docentes do G1 e 33,3% dos participantes do G2 justificaram tal concordância como orientar o trabalho especializado para o desenvolvimento e aprendizado do Aluno com NEE. No G1, 20% dos sujeitos justificaram que orientam os professores de sala comum; 20% acreditam na inclusão e 20%, que todos têm direito à educação. No G2, 25% citaram a orientação aos professores de sala de recurso; 8,3% orientação aos professores de sala comum; igualmente 8,3% proporciona melhor qualidade no atendimento; e 12,5% todos têm direito à educação.

É importante ressaltar que há uma porcentagem considerável do G1 (40%) e G2 (33,3%) que concordam com as orientações, cujos métodos colaboram no trabalho especializado para o desenvolvimento e aprendizado do aluno com NEE. Podemos considerar que as orientações dos documentos oficiais são instrumentos normativos que orientam e norteiam o trabalho docente em suas práticas pedagógicas.

Na tabela 16, são apresentados dados sobre o conhecimento dos sujeitos acerca do início da instituição da SRM.

TABELA 16 - FREQUÊNCIA QUANDO FORAM INSTITUÍDAS AS SRM

Ano	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
2000	1	3,3	-	0,0
2001	-	0,0	1	3,3
2003	-	0,0	2	6,7
2005	-	0,0	1	3,3
2009	-	0,0	1	3,3
2010	2	6,7	2	6,7
2011	3	10,0	9	30,0
2012	-	0,0	2	6,7
Não resposta	24	80,0	12	40,0
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Observou-se, quanto aos resultados obtidos na tabela 16, que nenhum dos professores do G1 respondeu de forma adequada em que ano foi instituída a sala de recurso multifuncional, enquanto apenas um dos professores do G2 assim o fez.

Conforme os documentos oficiais da portaria normativa (MEC, 2007 – 2008), a criação de programas de implantação da sala de recurso multifuncional nas escolas públicas começou em todo o país no ano de 2005. Posteriormente a esse ano, o governo promulga nova legislação para reestruturação das normas aos AEE.

Vale mencionar que, antes de 2005, existia a denominação Sala de Recurso para os atendimentos de AEE. Com novas propostas de educação inclusiva, o MEC reestrutura a Sala de Recurso em Sala de Recurso Multifuncional do tipo I e do Tipo II, ou seja, muda a nomenclatura e a organização dos atendimentos educacionais especializados (MEC, 2010).

Diante disso e dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que a maioria dos professores não conhece as resoluções, os decretos e as leis que determinam a implantação da sala de recurso multifuncional.

Após verificar quanto à época de instituição da SRM, foi questionado aos sujeitos sobre a função da SRM, cujos resultados estão apresentados na tabela 17.

TABELA 17 - FREQUÊNCIA QUANTO À FUNÇÃO DAS SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
1	-	0,0	3	7,5
2	-	0,0	2	5,0
3	-	0,0	5	12,5
4	-	0,0	1	2,5
5	19	61,3	19	47,5
6	2	6,5	7	17,5
7	-	0,0	3	7,5
Não resposta	10	32,2	-	0,0
TOTAL	31	100,0	40	100,0

FONTE: a autora.

NOTAS: As questões permitiram respostas múltiplas.

- 1 - Auxiliar o aluno na área de língua portuguesa e matemática ao aluno;
 2 - Promover novos conhecimentos ao aluno; 3 - Motivar o aluno NEE;
 4 - Garantir o direito ao ensino aprendizagem do aluno com necessidades especiais; 5 - Trabalhar com necessidades/dificuldades especiais de alunos;
 6 - Complementar o aprendizado do aluno com NEE; 7 - Auxiliar no processo de ensino aprendizagem da sala comum.

Conforme a tabela 17, 61,3% dos docentes do G1 respondeu que a função da SRM é trabalhar com as necessidades e dificuldades dos alunos com NEE; 6,5% afirmam que é complementar ao aprendizado do aluno NEE; e 32,2% não responderam. Quanto ao G2; 47,5% responderam que a função é trabalhar com necessidades e dificuldades especiais de alunos com NEE; 17,5% complementar o aprendizado do aluno com NEE; 12,5% responderam motivar o aluno NEE; 7,5% responderam que é auxiliar no processo de ensino aprendizagem da sala comum; 7,5% responderam auxiliar na área de Língua Portuguesa e Matemática o aluno NEE; 5% disseram que é promover novos conhecimentos ao aluno NEE; e 2,5% acreditam que seja garantir o direito ao ensino aprendizagem do aluno com NEE.

Na tabela 17, foi evidenciada uma pequena porcentagem dos dois grupos que responderam que a função da SRM é complementar o ensino e trabalhar com a NEE dos alunos, embora essa orientação esteja contemplada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Quanto a trabalhar com a necessidade do aluno, obtivemos um resultado compatível com os documentos oficiais de educação, sendo G1 (61,3%) e G2 (47,5%), pois a

função descrita nos documentos oficiais é atender à necessidade educacional do aluno NEE e promover as condições de acesso, participação e aprendizagem desses estudantes no ensino regular.

Ainda chama atenção nessa pesquisa que 32,2% dos professores do G1 não responderam a essa questão, ou seja, possuem alunos de inclusão e não permitiram uma resposta quanto à função da SRM.

Identificadas as possíveis funções da SRM, os sujeitos foram questionados se consideram estar preparados para a perspectiva inclusiva, sendo o resultado apresentado na tabela 18.

TABELA 18 - FREQUÊNCIA SOBRE CONSIDERAR ESTAR PREPARADO PARA TRABALHAR COM ALUNOS DE INCLUSÃO

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	5	16,7	26	86,7
Não	25	83,3	4	13,3
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Por meio do teste qui-quadrado, ao nível de significância de 0,05 (5%), existe relação significativa ($p=0,0000$) entre as respostas do G1 e do G2 referente à frequência sobre considerar estar preparado para trabalhar com alunos de inclusão.

A tabela 18 demonstra que apenas 16,7%, dos participantes do G1 responderam afirmativamente se sentem prontos para atender a alunos com necessidades especiais. No G2; 86,7% se sentem preparados para o atendimento dos alunos NEE. Comparando os dois resultados, os sujeitos do G1 não se sentem preparados para desenvolver atividades educacionais com AEE, fato esse que pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Foi sugerido aos participantes da pesquisa que justificassem o questionamento sobre se sentem preparados, vamos acompanhar algumas das respostas mais representativas.

Acredito que todos nós temos capacidade, eu em especial tenho alguns alunos e acabamos aprendendo e cada vez se aperfeiçoando mais e procurando ter conhecimento sobre determinados assuntos ou temas (S 10. 1, sic).

Apesar de ter concluído o curso de especialização em psicopedagogia o que ampliou o meu entendimento, considero o tema muito complexo. A preparação adequada vem à medida que busco solucionar os problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem dos meus alunos. Considero essa preparação um processo contínuo (S 11.1, sic).

Independente se o aluno é inclusão ou não, preparo as aulas de formas variadas, pois tenho a obrigação de avaliar de várias formas possíveis. É imprescindível que o aluno seja atendido por sua totalidade, e isso só será possível quando eu enquanto professora aplicar este processo de aprendizagem (S 59. 2, sic).

Analisando as respostas acima, percebemos nos relatos dos professores que suas justificativas para estarem preparados, relacionam-se a: busca por formação continuada; conhecimento e responsabilidade de preparar formas de atender a todos os alunos.

A resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, referência para a formação continuada aos professores que já estão exercendo o magistério, estabelece que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Esta deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Podemos observar que, ao exercer a função educacional, as instâncias educacionais devem oferecer aos profissionais formações continuadas. Estas devem proporcionar ao docente a capacidade de autoanálise e autoafirmação objetivando a transversalidade do saber, com uma adequação educacional dinâmica nos métodos e nas formas de transferência do conhecimento.

A maioria dos participantes do G1 alega o despreparo e a falta de estrutura como grande dificuldade para promover a inclusão. Esse despreparo vem, segundo os próprios professores, dos cursos universitários, que não oferecem teoria e práticas para o AEE em SC e SRM. Observamos uma justificativa:

Por não ter recebido uma formação específica na faculdade, me sinto despreparada. Recebo muitas orientações do colégio e, mais especificamente da professora de sala de recurso, a qual me ajuda muito, no entanto isso acontece sempre depois de alguma situação. Acredito que deveríamos estar previamente preparados para isso e sermos notificados antes de algum conflito (S 57. 2, sic).

O relato citado é representativo dentre as respostas quanto à justificativa pelo despreparo. Observa-se por meio deles que as instituições de ensino superior falham neste quesito de formação. Outra informação relevante é quanto à procura pela ajuda do professor da SC ao docente da SRM após a ocorrência de um problema específico relacionado ao aluno com NEE.

A esse respeito, ANFOPE (2000) entende que a formação do professor deve propiciar abordagem de uma educação crítica e emancipadora, o que requer interação entre teoria e prática.

Quanto ao G2, a grande maioria se sente preparada para trabalhar com alunos de inclusão, justamente porque teve formação na área, o que nos leva apontar que esse grupo de docentes é constituído por agentes que podem contribuir no processo educacional com os AEE.

Concluindo, as análises do Eixo 1, podemos notar que os participantes do G1 têm um conhecimento muito fragmentado a respeito das concepções da SRM. Os sujeitos do G1 não possuem conhecimento básico da perspectiva inclusiva, ainda que tenham, em média, 39 anos de idade, o que nos permite inferir que esses docentes já deveriam estar sendo formados nas instituições de ensino superior a partir dessa abordagem, em respeito à legislação educacional vigente.

Em relação ao G2, os resultados demonstraram que os professores possuem um conhecimento parcial da abordagem inclusiva, além disso, parte desse grupo não compreende os objetivos dos documentos oficiais de educação inclusiva. Note-se que os professores desse grupo deveriam estar apropriados de conhecimento teórico e prático que possibilitariam o AEE, orientando o grupo de docente de SC.

Ressaltamos que a existência de leis, resoluções, instruções e outros documentos que delimitam e orientam as ações educacionais, para serem eficientes, deverão ter o envolvimento educacional de todos os agentes ligados diretamente ou indiretamente ao processo de ensino e aprendizagem.

5.2 SRM: ATRIBUIÇÕES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Quanto às atribuições e práticas desenvolvidas nas SRM, foram analisados os dados a partir dos documentos e das teorias sobre esta questão.

Aos professores de SC, foi questionado como definem as atribuições e práticas desenvolvidas pelos professores das salas de recursos multifuncionais. Na tabela 19 apresentaremos os dados obtidos como respostas.

TABELA 19 - FREQUÊNCIA COMO O PROFESSOR DE SALA COMUM DEFINE AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM SRM

Resposta	Frequência	
	N.º	%
Mediador/Orientador do professor de SC e Aluno	12	35,3
Sala para complementar e (ou) suplementar o aprendizado dos alunos com NEE	3	8,8
Sem resposta	19	55,9
TOTAL	34	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

A partir da tabela 19 pode ser verificado que 35,3% dos professores responderam que as atribuições do professor de SRM são mediar e orientar o professor de SC e o aluno com NEE; 8,8%, propor ações para complementar e (ou) suplementar o acesso dos alunos com NEE; e 55,9% não responderam à questão.

Conforme os dados apresentados, 44,1% dos docentes da SC mencionam como atribuição aos professores de SRM as ações de serem educadores/orientadores aos docentes e discentes, além da sua atribuição ser de complementar e (ou) suplementar o aprendizado dos alunos com NEE. Esse resultado é compatível com as diretrizes, mesmo sem conhecer os documentos sobre as atribuições do docente de SRM e sem ter formação específica em educação especial, conforme já observado no eixo 1. Outro resultado, para esta análise, é que 55,9% dos entrevistados não responderam tal questão, o que nos leva a suscitar como possíveis causas a formação fragmentada, a dificuldade de acesso aos documentos ou até mesmo a não aceitação dessa proposta educacional inclusiva.

A seguir, na tabela 20, estão apresentados os dados das práticas referidas pelos professores de sala comum a serem desenvolvidas na SRM.

TABELA 20 - FREQUÊNCIA QUANTO ÀS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS SRM – PROFESSORES DE SALA COMUM

Resposta	Frequência	
	N.º	%
Atividades com jogos pedagógicos	5	12,5
Atividades para desenvolver autoestima	4	10,0
Orientação pedagógica/auxílio nas atividades de SC	4	10,0
Atividades para o desenvolvimento social	3	7,5
Atividades para organização dos estudos	2	5,0
Atividades para o desenvolvimento da coord. motora.	2	5,0
Práticas de leitura e escrita	1	2,5
Orientação aos professores sobre os alunos com NEE	1	2,5
Atividade diferenciada	1	2,5
Sem resposta	17	42,5
TOTAL	40	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Na tabela 20 estão demonstrados os seguintes resultados: 12,5% dos entrevistados responderam atividades com jogos pedagógicos; 10% atividades para desenvolver autoestima; 10% práticas de orientação pedagógica/auxílio nas atividades de SC; 7,5% práticas que objetivam o desenvolvimento social; 5% atividades para organização dos estudos; 5% atividades para o desenvolvimento de coordenação motora; 2,5% práticas de leitura e escrita; 2,5% práticas de orientação aos professores sobre os alunos com NEE; e ainda 2,5% atividades diferenciadas e 42,5% não responderam a essa questão.

A descrição dos dados mostra a visão do professor de SC a respeito das práticas desenvolvidas na SRM, que mesmo sem conhecimento dos documentos específicos das atribuições, 57% do grupo de professores responderam similarmente ao grupo G2.

Outro aspecto interessante que chama a atenção é que 42,5% não responderam ao questionamento referente às práticas desenvolvidas nas SRM, o que levanta as seguintes suposições: ou não saibam, ou desacreditam nas ações.

A seguir trazemos a tabela 21, relativa ao grupo de professores da SRM sobre suas práticas docentes.

TABELA 21 - FREQUÊNCIA COMO DESENVOLVE AS PRÁTICAS NAS SRM - GRUPO DOS PROFESSORES DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Resposta	Frequência	
	N.º	%
Jogos pedagógicos	10	21,7
Material pedagógico adaptado para cada NEE do aluno	7	15,2
Trabalho individual	7	15,2
Trabalho colaborativo	6	13,0
Atividade com maior NEE e respeitando o tempo do aluno	5	10,9
Atividade de leitura e escrita	4	8,7
Sem resposta	7	15,2
TOTAL	46	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

Nessa tabela, obtivemos os seguintes resultados: 21,7% dos entrevistados responderam que desenvolvem suas atividades com jogos pedagógicos; 15,2%, atividades com material pedagógico adaptado para cada NEE do aluno; 15,2%, atividades individualizadas; 13%, trabalho coletivo; 10,9%, atividade de maior NEE do aluno e respeitando o tempo; 8,7%, atividade de leitura e escrita; e 15,2 não responderam a essa questão.

Podemos observar que o G2 não apresenta como práticas as orientações aos professores de SC, o que é interessante verificar, pois 10% dos participantes do G1 indicaram essa atribuição como prática do professor da SRM.

Observamos nas tabelas 20 e 21, quanto às práticas desenvolvidas nas SRMs, que os professores do G1 indicaram que 2,5% buscam orientação sobre os alunos com NEE e o G2, com 13%, a necessidade de um trabalho colaborativo. Levando em consideração os índices percentuais, podemos supor que os professores desta pesquisa não realizam um trabalho de forma colaborativa, e, logo, não estabelecem os objetivos de uma equipe, para o atendimento de um aluno com NEE.

As práticas desenvolvidas nas SRMs devem ter como ponto de partida o conceito de que o ensino aprendizagem se realiza por meio de colaboração entre os profissionais de SC e SRM envolvido no processo de AEE do sujeito com NEE. Segundo Vygotsky (1998), as conquistas de um sujeito resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social. Concordamos com Vygotsky, que o trabalho interativo entre os professores possibilita conhecimento de modo a transformar o processo educacional.

Em seguida, vamos analisar os dados obtidos quanto à participação do professor de SC nas atividades da SRM, conforme apresentado na tabela 22.

TABELA 22 - FREQUÊNCIA QUANTO AO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SRM – GRUPO DE PROFESSORES DE SALA COMUM

Resposta	Frequência	
	N.º	%
Restrito	22	73,3
Significativo	5	16,7
Sem resposta	3	10,0
TOTAL	30	100,0

FONTE: a autora.

Verifica-se que 73,3% responderam negativamente, enquanto apenas 16,7% dos docentes de SC afirmaram participar de atividades na SRM, e 10% não responderam a essa questão.

Também foi perguntado aos sujeitos por que participam e por que não participam das atividades na SRM. Obtivemos a seguinte justificativa, quanto aos sujeitos que participam das atividades em sala de recurso multifuncional:

Participo, para preparar atividades de apoio, adaptativas, exercícios que possibilitem amparo pedagógico (S 17.2, sic).

Todos os professores do G1 que responderam participar da SRM alegam que assim o fazem para realizar a elaboração de atividades de adaptação para o aluno com NEE.

Ressaltamos, citando Silva (2008), quando o professor procura a SRM para receber ajuda nas atividades de adaptação, poderá não desenvolver pensamento criativo, reflexivo, impossibilitando uma prática com autonomia.

O envolvimento entre professores de SC e SRM deve ser constante, a começar pela percepção que os docentes têm sobre a frequência quanto ao grau de participação das atividades desenvolvidas em sala de recurso multifuncional; no entanto, na pesquisa apenas 16,7% do grupo de professores de sala comum responderam que participam das atividades nas SRMs, interferindo em todo o cenário do AEE.

O planejamento curricular deve ser colaborativo, porém, após a definição das metodologias educacionais, as práticas pedagógicas devem ser de responsabilidade do docente na sua disciplina, procurando uma melhor forma de aplicar as técnicas e os métodos adequados ao atendimento do aluno com NEE, em sala de aula comum.

Segundo Saviani (1997), o currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situação de ensino/

aprendizagem. Quanto ao trabalho cooperativo, podemos afirmar que se trata de um facilitador que contribui tanto para a prática do professor de SC quanto da SRM.

Em relação aos sujeitos que responderam à pergunta quanto à não participação das atividades desenvolvidas em SRM, apresentamos, a seguir, as justificativas mais significativas do grupo de professores de sala comum:

Não, pois nunca fui convidada ou solicitada para participar dessas atividades (S 35.1, sic).

Não há tempo na grade e no momento de hora-atividade não é compatível com o horário da sala de recurso (S 34.1, sic).

Não, porque as SRMs são bem isoladas das salas. Ocorre no contra turno, fora do meu período de atuação (S 38.1, sic).

Não, porque nunca fui convidada e não tenho conhecimento de cursos (S 46.2, sic).

Não, por não me solicitarem, acho que os alunos conseguem seguir assim (S 54.2, sic).

Observa-se nos relatos apresentados que os participantes justificaram a falta de convite e de tempo para participar da SRM, o que deixa em dúvidas o envolvimento deles com os alunos com NEE. Dessa maneira, não se pode ter um trabalho cooperativo e efetivo quanto à compreensão da sala de recurso multifuncional para promoção de ensino/aprendizagem do sujeito com NEE.

Para Saviani (1997, p.6):

A relação tempo/espaço/recursos funciona como um 'termômetro', indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados.

A organização do planejamento escolar deve levar em consideração o tempo/espaço/recursos para que o professor venha a efetivar um trabalho colaborativo entre as SCs e SRMs.

Freire (1996) afirma que o professor deve trabalhar coletivamente, o que denota a necessidade de um trabalho em equipe entre os professores de SCs e SRMs.

O professor ao trabalhar coletivamente torna-se um profissional mais criativo, capaz de melhor analisar e questionar a sua prática pedagógica, a fim de agir sobre ela para um bem comum e não apenas como detentor de um conjunto de informações sem qualquer relação multidisciplinar. Por conseguinte, espera-se que esse professor seja capaz de agir de uma maneira mais autônoma e flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Dando a sequência à não participação dos professor das atividades desenvolvidas em SRM, cabe apresentar outra justificativa:

Não, porque não há envolvimento nas atividades. Não é claro o trabalho feito pelo professor da SRM junto à escola. Nós professores da grade comum não somos envolvidos com os trabalhos realizados (S 42.1, sic).

Conforme se observa, o sujeito desconhece o trabalho desenvolvido pelo professor da SRM. Pode-se aqui citar Baptista (2011) e Jesus & Aguiar (2012), que apontam não só a necessidade da clareza quanto às orientações em relação aos processos educacionais, mas também a dificuldade dos profissionais para exercer plenamente a sua função docente. Portanto, se o papel do professor nos processos pedagógicos do aluno com NEE não for global, a ação do profissional fica fragilizada. Ao lado disso, quando o sujeito justifica que o profissional não é envolvido no trabalho realizado em sala de recurso multifuncional, resta questionar se a organização escolar proporciona um envolvimento de todos os setores da comunidade escolar, ou seja: a SC, a SRM, o departamento pedagógico, o administrativo, os gestores e a família.

Quanto à colaboração entre os profissionais de SC e SRM, outro sujeito justificou por que não participou da SRM:

Não, porque desconheço (S 44.1, sic).

A posição do docente que refere não conhecer as atividades de sala de recurso multifuncional nos remete a um desafio enfrentado no sistema educacional para a perspectiva inclusiva. Ressaltamos que não se sentir preparado para o AEE do

aluno com NEE faz parte do processo, porém os profissionais que não se envolvem com a comunidade escolar não promovem ações para o processo educacional inclusivo de qualidade.

Para ser um profissional pleno na área educacional, é necessário manter-se atualizado com os conteúdos tanto do processo educacional quanto das ações dos órgãos governamentais. Afinal, essa construção da aceitação e da busca do processo inclusivo dentro das escolas de ensino regular começa pela compreensão que o professor tem do ambiente escolar.

Outro sujeito justificou por que não participa da SRM, nos seguintes termos:

Não, porque não tenho paciência de trabalhar com alunos com estes tipos de deficiências de aprendizagem (S 45.1, sic).

Esse relato que evidencia a falta de paciência nos remete à perspectiva segregacionista, de uma professora que discrimina e seleciona os alunos aos quais pretende lecionar, não aceitando AEE na sala de aula. É oportuno ressaltar que é nesse contexto da educação inclusiva e dos AEEs nas SRMs e SCs, que se acredita o quão importantes são: a formação do professor; as informações e orientações dos documentos oficiais da educação; a consciência do docente em relação à sua profissão; e a busca constante de novas técnicas, práticas e conhecimentos.

A barreira sociocultural de cada professor é um impedimento às novas práticas pedagógicas. Colaborando para esta análise, Mittler (2003) assinala que a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especiais, um equipamento especial, um treinamento especial e escolas especiais.

A esse respeito, encontramos em Mittler (2003, p.30) este complemento: "Contudo, a atitude e a percepção dos professores apresentam maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado".

Cabe ainda ressaltar que apenas 16,7% dos professores que responderam ao questionário, pertencentes ao grupo dos docentes de SC, afirmaram ter participado de atividades na SRM, justificando a preparação das aulas para o aluno com NEE com o auxílio do professor SRM.

Lembramos que o auxílio remete à instrumentalização, mera informação sobre as atividades a serem realizadas, sem proporcionar um aprofundamento teórico e fundamentado nas reflexões em relação ao AEE.

O auxílio oferecido pelo professor de SRM ao da SC compromete o AEE, sendo que na realidade deveria ocorrer a participação que remete ao processo colaborativo.

Na tabela 23 apresentamos os dados sobre a participação dos professores de SRM em SC.

TABELA 23 - FREQUÊNCIA QUANTO AO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DO G2 NA SALA DE AULA COMUM PARA COLABORAR COM O PROFESSOR NO TRABALHO COM ALUNO COM NEE

Resposta	Frequência	
	N.º	%
Significativo	17	56,7
Restrito	12	40,0
Sem resposta	1	3,3
TOTAL	30	100,0

FONTE: a autora.

Observa-se na tabela acima que 56,7% responderam que seu grau de participação na SC é significativo; 40%, restrito; e 3,3% não responderam a essa questão. Percebemos que pouco mais da metade dos docentes da SRM participa efetivamente das atividades de SC para apoiar o professor de SC, o que é previsto na perspectiva inclusiva.

Quanto aos professores que responderam que o seu grau de participação é significativo, justificaram suas respostas, conforme os relatos a seguir.

Na medida do possível, considero boa, pois conforme o caso contribuo para garantir ao aluno concluir trabalhos, e/ou avaliação sob a supervisão do professor SRM entre outros (S 5.1, sic).

Estamos sempre em contato com os professores. Existe um canal aberto para essa comunicação que visa o melhor para os alunos com NEE, tanto do professor especialista para com o professor da sala regular quanto o inverso para auxiliar nas atividades diárias do professor (S 14.1, sic).

Auxílio na adaptação curricular, aplicação de provas. As atividades escritas ou produzidas são repassadas aos professores para também avaliarem seu desempenho cognitivo e acrescidas a notas, além do PTD já oferecido (S 16.2, sic).

Mediante as respostas obtidas, dos docentes da SRM quanto a sua participação na SC, nota-se que esta é ainda vista como auxílio. Todavia, é preciso entender que auxiliar não significa necessariamente compartilhar experiências e sim, instrumentalizar sem compreender a razão da ação. Em contrapartida, a colaboração busca o diálogo e a reflexão sobre o que se tem a construir pedagogicamente, para que o aluno possa sim ser um sujeito com capacidade de aprendizagem educacional. Além disso, deve-se ainda ponderar se o auxílio aos profissionais da SC não criará uma relação de dependência durante a prática pedagógica em sala de aula, caracterizando, assim, uma forma, mesmo que mínima, de exclusão do aluno com NEE, em que o professor da SC necessita sempre de apoio para seu atendimento pedagógico.

Quando o docente da SC recebe somente auxílio na aplicação de sua prática, ele pode não ter autonomia para resolver e gerenciar os diferentes problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula, encaminhando o aluno com NEE para sua equipe de apoio pedagógica.

O que é preciso ter como princípio para a participação e interação do processo ensino aprendizagem do aluno com NEE é, sim, a colaboração para discutir e refletir as práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Outro professor justificou que o seu grau de participação é significativo:

Trocamos ideias e experiências em relação a esse aluno (S 20.2, sic).

O relato acima demonstra que as trocas de ideias e experiências em relação ao aluno com NEE são importantes. Podemos aqui acrescentar que uma das ferramentas para que a inclusão seja efetivada é pensar na colaboração dos profissionais da educação, em vez da ação predominante nas salas de aulas. As trocas de experiências são condições importantes a serem também aplicadas nas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, pois, conforme Emer (2011), o princípio da colaboração pode ser viável para o sucesso pedagógico.

Quanto aos professores do G2 que responderam ter restrita participação na sala comum, apresentamos respostas mais significativas:

Trabalho no período da manhã atendendo alunos da tarde, então os professores que trabalham o dia todo eu tenho mais interação, porém os que trabalham à tarde passo as dúvidas para a pedagoga e ela repassa para mim (S 4.1, sic).

Porque, como disse em questões anteriores os professores não se sentem a vontade e ajudo sempre que sou solicitada. Estou sempre aberta e pronta para ajudar (S 6.1, sic).

Porque, há o direcionamento num primeiro momento, depois acompanhamento no dia a dia do aluno caso o aluno apresente dificuldade de realizar uma intervenção de prática e metodologia. Este auxílio é de forma parcial para que o professor da classe comum não se sinta pressionado, porém quando se realiza a intervenção ele segue as orientações porque sabe que se faz necessário (S 7.1, sic).

Tenho dificuldade até de participar dos conselhos de classe por trabalhar em outra instituição no período contrário (S 9.1, sic).

Além das adaptações curriculares e das avaliações muitos aceitam ajuda, mais ainda existem muitos que não querem mudar sua postura para a inclusão. Estou sempre disposta para ajudar, porém muitas vezes isso não é possível. Já teve casos em que tive que trazer para a escola as instruções e as leis da educação especial (S17.2, sic).

Como podemos acompanhar nos relatos, os docentes, ao justificarem sua participação, argumentam que a sua baixa assiduidade se dá por falta de tempo, por incompatibilidade de horário entre os profissionais, chegando mesmo a ponto de alguns delegarem a sua participação para outro profissional de educação: o "pedagogo". Podemos supor que esse resultado representa um reflexo de um trabalho individualizado, falta de tempo para o trabalho coletivo, o que impede a troca de experiência e da socialização no atendimento do aluno com NEE que deve ser práticas diárias no espaço educacional.

Freire (1996) colabora para esta análise quando afirma que a prática educativa deve vir acompanhada de conscientização e que se o conhecimento fica aprisionado apenas a um sujeito não contribui na socialização do processo de conhecer, na prática educativa e impossibilita o ensino de conteúdos às pessoas que delas necessitem.

Portanto, a educação para ser transformadora depende da posição crítica do professor sobre o que vem acontecendo na sociedade e no ambiente educacional, principalmente sobre as ações a serem desenvolvidas pelos alunos.

Outro professor do G2 que respondeu ter pouca participação na sala comum justificou laconicamente:

Nenhum. Sou professora de educação especial (S 27.2, sic).

O relato acima nos faz supor que a educação especial é uma modalidade à parte e não uma dimensão integrada no sistema educacional, o que exige uma ação colaborativa e integracionista.

O trabalho colaborativo, na perspectiva inclusiva, tem por finalidade atingir objetivos comuns para sistematizar metas de trabalho com o aluno NEE e corresponsabilidade pelas ações praticadas em sala de aula, seja na SC como na SRM. Para fundamentar esta análise nos apoiamos nas reflexões de Vygotsky (1998), ao afirmar que as ações realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, as quais não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica, ainda, que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorre mediada pela relação social com outras pessoas, produzindo modelos de referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, bem como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Assim, na perspectiva de uma visão sócia histórica, podemos ressaltar que a aprendizagem não está somente em livros, mas também no relacionamento entre os sujeitos. Bakhtin (1995) explica que num primeiro momento os sujeitos se desenvolvem pela fala do outro, para depois apossar-se das palavras utilizadas e imprimir-lhes seu próprio aprendizado, apropriando-as a seus sentidos e intenções expressivas particulares.

Portanto, com as reflexões ainda de Vygotsky (1998) e Bakhtin (1995), podemos ressaltar que o trabalho colaborativo nas atividades pedagógicas cotidianas, desenvolvidas e discutidas em coparticipação no processo escolar, gera a produção, transformação e mudança nas atitudes profissionais do educador, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas. Assim sendo, o professor, ao realizar trabalho coletivo, desenvolve condutas profissionais de reflexão, de conhecer, decidir o que é importante, saber e entender a realidade de seus alunos e de sua própria prática profissional.

Em meio a essas argumentações acerca do trabalho colaborativo, vale considerar que o trabalho individualizado do professor em sua sala de aula, quando

também pensado na coletividade, será mais eficiente para desenvolver as atividades no processo educacional.

Enfatizamos que, com os resultados apresentados, nota-se que não é expressivo o grau de interação dos dois grupos de professores quanto ao trabalho com o aluno com NEE.

Sobre a visão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, os dados evidenciam que os professores de ambos os grupos participantes desta pesquisa ainda têm noções restritas de tais práticas desenvolvidas na perspectiva inclusiva.

Saliente-se que os documentos orientadores de todas as práticas institucionais devem ser objeto de leitura e releitura, o que deve ser de competência de todos os profissionais envolvidos com a aprendizagem; e cabe-lhes também discutir ações e orientações sobre as práticas da SRM, SC e dos AEE interativos. Tais direcionamentos devem compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a oferta do AEE e seus recursos próprios, considerando a flexibilidade de sua organização, com atendimentos individuais ou em grupos, bem como as normas de procedimento para o atendimento na SRM e os Planos de AEE do aluno NEE, as quais devem voltar para ações colaborativas entre os profissionais da educação, conforme as orientações do Ministério de Educação (BRASIL, 2010).

5.3 SRM: IMPACTOS E RESULTADOS

Analisaremos a seguir o impacto e resultado que a SRM oferece ao desenvolvimento do aluno com NEE, levando em considerações os documentos e as teorias apropriadas à análise, sendo os valores apresentados na tabela 24.

TABELA 24 - FREQUÊNCIA QUANTO À AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NAS SRM – GRUPOS DE PROFESSORES DE SALA COMUM (G1) E DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (G2)

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Adequadas	10	33,3	27	90,0
Inadequadas	8	26,7	-	0,0
Sem resposta	12	40,0	3	10,0
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Por meio do teste de Fisher, ao nível de significância de 0,05 (5%), existe relação significativa ($p=0,0002$) entre as respostas e o tipo de classe dos professores considerando a adequação das avaliações das experiências desenvolvidas nas SRMs.

Na tabela 24 observamos os dados relativos aos professores do G1, apresentando os seguintes resultados: 40% dos docentes não responderam a esse questionamento; 33,3% responderam que são adequadas; e 26,7%, inadequadas. Já dos sujeitos do G2, 90% deles responderam que as experiências em SRM são adequadas e 10% não responderam a esse questionamento.

Na tabela 25, apresentamos as justificativas quanto às avaliações serem consideradas adequadas.

TABELA 25 - FREQUÊNCIA SOBRE AVALIAÇÕES ADEQUADAS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NAS SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=10)		G2 - Professores de sala de recurso (n=27)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Avanço na aprendizagem do aluno com NEE	3	23,1	3	10,3
Possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE	2	15,4	11	37,9
Atividade planejada por NEE do aluno	1	7,7	10	34,5
Atender as necessidades do aluno	6	46,2	2	6,9
Auxiliar o prof. da SC; e a família	1	7,7	1	3,4
Permitir ao aluno lidar com conflito	0	0,0	2	6,9
TOTAL	13	100,0	29	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: As questões permitiram respostas múltiplas.

A tabela 25 representa os resultados quanto à adequação das experiências realizadas em SRM. No que diz respeito aos professores do G1, quando questionados por que responderam que as experiências de SRM são adequadas, obtivemos os seguintes resultados: 23,1% dos sujeitos responderam que a experiência é adequada, pois oferece avanço na aprendizagem do aluno com NEE; 15,4% responderam ser adequada, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE; 46,2% por atender às necessidades do aluno; 7,7% porque auxilia o professor da SC, a família e o aluno com NEE; 7,7% por desenvolver atividade planejada por NEE do aluno. Em relação ao do G2; 3,4% dos sujeitos responderam que as experiências em SRM são adequadas, pelo fato de as atividades serem planejadas por NEE do aluno; 37,9% dos participantes responderam que são adequadas, porque auxilia no desenvolvimento

cognitivo do aluno com NEE; 3,4% responderam que são adequadas por auxiliar os professores da SC, a família e o aluno com NEE; 6,9% responderam que as experiências são adequadas por atenderem às necessidades do aluno; 10,3% por corresponder ao avanço na aprendizagem do aluno com NEE; e 6,9% por permitir ao aluno lidar com conflitos.

Podemos observar nesses dados que os participantes desta pesquisa, ao responderem que foram adequadas as experiências desenvolvidas na SRM, demonstraram coerência às propostas quanto a: atividade planejada; atender à necessidade; e possibilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE. As respostas a essa questão estão de acordo com os parâmetros curriculares, que descrevem como devem ser o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. Os documentos oficiais que tratam das práticas pedagógicas em SRM são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), determinam que a sala de recursos multifuncional é um serviço de apoio especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em salas comuns da rede regular de ensino.

Ainda com os resultados obtido nessa tabela, tem-se que dos docentes do G1, 23,1% dos sujeitos responderam que a experiência é adequada, por oferecer avanço na aprendizagem do aluno com NEE, enquanto do G2, foi apenas 10,3%. No sistema educacional o avanço de aprendizagem deve ser resultado permanente para os alunos com NEE. Dessa forma, o aprender, na perspectiva inclusiva, deve alcançar o principal objetivo da educação, que é de adquirir conhecimento em determinado período. Se o ambiente escolar atingir o seu objetivo de elevar o nível de apreensão do conhecimento, então, terá ocorrido um processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, a partir de Vygotsky (1998), que ao aprender o sujeito acrescenta novos conhecimentos aos que possui, fazendo correlações com aqueles já existentes. Portanto, durante o percurso educativo o aluno com NEE deverá adquirir uma estrutura de aprendizagem com novas habilidades, estável e organizada de forma adequada, tendo a vantagem de poder consolidar conhecimentos novos, complementares e relacionados de alguma forma a seu comportamento. No entanto, diante de aspectos revelados em nossa pesquisa – a restrição do conhecimento por parte do docente sobre a SRM; falta de envolvimento dos professores de SC e SRM; e falta de leitura dos documentos balizadores da profissão –, podemos indagar até que ponto os

participantes desta pesquisa entendem que houve avanço na aprendizagem do aluno com NEE.

Ressalta-se que um dos fatores mais importantes para a efetivação da reestruturação educacional é a discussão das propostas curriculares em face da proposta de inclusão para que de fato ocorra o avanço na aprendizagem. Conforme Nascimento e Raffa (2009), a participação de todos envolvidos no processo educacional torna mais fácil qualquer proposta educacional, portanto, a discussão da reformulação do currículo no processo de inclusão para os educandos com NEE deve ser permanente para que não se restrinja ao aluno com NEE, à fragmentação do conhecimento e também não se exclua ninguém das condições gerais de progressão escolar. Dessa forma, o currículo deve ser igual a todos os alunos, devendo ser levadas em conta somente as características de aprendizagem dos alunos com NEE no momento da sua aplicabilidade.

A tabela 26 apresenta os dados referentes às experiências inadequadas de SRM.

TABELA 26 - FREQUÊNCIA QUANTO AS RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS INADEQUADAS DESENVOLVIDAS NAS SRM

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=8)		G2 - Professores de sala de recurso (n=0)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Infraestrutura inadequada	2	20,0	0	0,0
Falta de recursos pedagógicos	2	20,0	0	0,0
Falta de envolvimento com as disciplinas	2	20,0	0	0,0
Falta de um trabalho mais direcionado as NEE	3	30,0	0	0,0
Falta de prof. mais preparado	1	10,0	0	0,0
TOTAL	10	100,0	0	0,0

FONTE: a autora.

Na tabela 26 estão descritos os resultados quanto à inadequação das atividades de SRM. Nenhum dos participantes do G2 disse que eram inadequadas; 26,7% dos professores do G1 responderam afirmativamente serem inadequadas, enquanto 20%, porque a infraestrutura da instituição é inadequada. Ainda no G1, essas respostas foram: 20% por falta de recursos pedagógicos; 20% por falta de envolvimento com as disciplinas; 30% por falta de um trabalho mais direcionado às NEE; e 10% por falta de professor mais preparado.

Como podemos verificar, a avaliação dos docentes do G1 é relevante para o AEE em SC e SRM, porém os docentes responderam: falta de envolvimento com as disciplinas; falta de trabalho direcionado aos alunos com NEE; falta de recursos pedagógicos; despreparo do profissional especialista; falta de infraestrutura do espaço de atendimento e falta de material didático. Podemos ressaltar que muitas vezes os apontamentos levantados pelos docentes são condicionantes fundamentais para a efetivação da reestruturação escolar sem sucesso. Jannuzzi (1995) afirma que as ações estrategicamente elaboradas e definidas na educação inclusiva devem ser consideradas como colaborativas direcionadas às NEE dos alunos, utilizando práticas pedagógicas adequadas, bem como aquisição de materiais pedagógicos em uma estrutura organizada para o AEE.

Na tabela 27 apresentamos os dados referentes à representação da SRM no avanço para a aprendizagem do aluno NEE.

TABELA 27 - FREQUÊNCIA QUANTO SE A SRM REPRESENTA AVANÇO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NEE

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=30)		G2 - Professores de sala de recurso (n=30)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Sim	24	80,0	29	96,7
Não	3	10,0	-	0,0
SRM resposta	3	10,0	1	3,3
TOTAL	30	100,0	30	100,0

FONTE: a autora.

Por meio do teste de Fisher, ao nível de significância de 0,05 (5%), não existe relação significativa ($p=0,1055$) entre as respostas e o tipo de classe dos professores considerando a frequência de quanto a SRM representa um avanço para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Os resultados demonstram que 80% dos professores do G1 e 96,7% do G2 responderam que a SRM representa avanço na aprendizagem.

No entanto, os dados quanto ao avanço de aprendizagem podem ser contraditório ao apresentado nos eixos 1 e 2 em relação à restrição de conhecimento do professor, falta de trabalho colaborativo e falta de leitura dos documentos.

Na tabela a seguir encontramos os resultados dos avanços positivos para o aprendizado do aluno NEE.

TABELA 28 - FREQUÊNCIA QUANTO A SRM REPRESENTAR UM AVANÇO POSITIVO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=24)		G2 - Professores de sala de recurso (n=29)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Identificar e superar dificuldades das NEEs do aluno	10	38,5	26	78,7
Desenvolver a autonomia e auxilia a autoestima do aluno	2	7,7	3	9,1
Direito do aluno com deficiência	1	3,8	2	6,1
Possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno	6	23,1	2	6,1
Atividades de relação com professores de Sala Comum	3	11,5	0	0,0
Possibilita o desenvolvimento social	4	15,4	0	0,0
TOTAL	26	100,0	33	100,0

FONTE: a autora.

NOTA: Os percentuais foram calculados em relação ao número de respostas (a questão tem respostas múltiplas).

Nota-se que quanto aos professores do G1; 23,1% responderam que o avanço da aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento cognitivo do aluno e apenas do G2; 6,1%, ou seja, o grupo do G2 mencionou, em proporções menores, a questão do desenvolvimento cognitivo, que nos permite questionar se a SRM, de fato, proporciona todas as possibilidades para o avanço do aluno com NEE, e ainda pode se constituir em uma ferramenta para o avanço do ensino-aprendizagem. Destacamos com os dados apresentados nessa tabela que são os docentes de sala comum a evidenciar que o desenvolvimento cognitivo do aluno está em consonância com o avanço da aprendizagem do aluno.

Os dados das tabelas 27 e 28 apontam para o fato de que embora os professores refiram, em geral, ter uma visão positiva quanto aos avanços de aprendizagem que ela provoca no educando com NEE, os docentes apresentaram no eixo 1 e 2 conhecimentos restritos sobre a especificidade da sala de recurso multifuncional.

É importante salientar que apenas o G1 (11,5%) respondeu que o avanço da aprendizagem do aluno está relacionado com a interação das atividades da sala comum e as atividades da sala de recurso multifuncional. Além de mencionar a possibilidade de desenvolvimento social (15,4%), percebendo o aluno como parte integrante do grupo educacional, pois é uma demanda cotidiana da SC a inserção do aluno NEE no contexto do dia a dia, compreendemos ser um desafio o professor ter

de encontrar formas para que esse aluno faça parte do grupo. Assim, a inserção do aluno pode ser para o professor um desafio e ao mesmo tempo uma prioridade.

Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento global do sujeito é determinado mediante a solução de problemas sob a orientação de um adulto (ou par mais experiente), ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Freire (1996), a convivência e interação fazem parte da escola, porque dentro dela estamos lidando com pessoas, e pessoas interagem, aprendem umas com as outras. Essa aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras e, por menor que seja essa interação, ela já traz mais humanidade a quem quer que seja; se isso não ocorre é porque essa escola não existe como instituição de ensino.

Ressaltamos ainda que o G2 não observou que o trabalho colaborativo entre os docentes possibilita o avanço da aprendizagem do aluno com NEE e nem percebe o aluno como integrante do grupo. Isso nos leva a indagar se a SRM não está constituída como um espaço isolado. E por extensão nos faz refletir se, enquanto a SRM se mantiver isolada e restrita, será possível o enfrentamento por parte dos docentes da SRM e da SC da complexidade envolvida quanto à inclusão.

Não se trata de negar a necessidade de que algumas abordagens sejam desenvolvidas em outro lugar, mas de se pensar que a sala de recurso multifuncional deva ser entendida como muito mais integrada à sala comum.

Autores como Mazzotta (1996) e Jannuzzi (1992) advertem que ao definir salas isoladas para atendimento do aluno com NEE no sistema educacional, podem-se gerar medidas segregadoras. Para os autores, apesar de iniciativas como a da inclusão enaltecem a importância da educação para os sujeitos com NEE, se a SRM continua como sistema isolado, sem interação entre os profissionais para traçar linhas de AEE ao aluno com NEE, esse sistema permanece segregador e contribui para manter o preconceito entre os sujeitos.

Podemos, ainda, indagar se os avanços referidos pelos professores estariam ligados a um olhar diferenciado e particularizado que os alunos possam vir a ter na SRM. A educação inclusiva e as estratégias formuladas para o seu implemento parece que devem ser *a priori* consensuais.

Para efetivar educação inclusiva dentro das escolas, o docente deve fazer parte das reformulações como coautor devendo participar das vozes que envolvem sua prática profissional. Freire (1996) ressalta que o docente deve constituir-se em sujeito de transformação e de possibilidades, criando autonomia nos processos

educacionais, tanto na prática pedagógica quanto nas burocracias que o sistema lhe impõe, participando ativamente.

Na tabela 29 a seguir encontramos os dados relativos aos avanços negativos para o aprendizado do aluno NEE

TABELA 29 - FREQUÊNCIA QUANTO À SRM NÃO REPRESENTAR AVANÇO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE

Resposta	G1 - Professores de sala comum (n=3)		G2 - Professores de sala de recurso (n=0)	
	Frequência		Frequência	
	N.º	%	N.º	%
Não acontece na prática da sala comum	2	66,7	0	0,0
Não há conhecimento acerca de seu funcionamento	1	33,3	0	0,0
TOTAL	3	100,0	0	0,0

FONTE: a autora.

Na tabela 29 verifica-se o resultado da pesquisa quanto à SRM não apresentar avanço para a aprendizagem ao discente com NEE. Quanto aos participantes do G2, não obtivemos respostas a essa questão, ou seja, nenhum participante respondeu que o atendimento da SRM não representa avanço.

Dentre os professores do G1; 66,7% responderam que não representa avanço, porque não acontece na prática da sala de aula comum; e 33,3% dos sujeitos responderam que conhecem o funcionamento da SRM. Vale ressaltar que esse percentual equivale apenas a 3 (três) sujeitos que participaram da pesquisa, de um total de 60 docentes.

Quanto à resposta do participante de que "Não há conhecimento acerca de funcionamento da SRM", podemos supor a existência de uma possível falha no processo do sistema educacional. Por exemplo, isso pode nos remeter à desorganização do espaço educacional, que deveria ser amplamente organizado para a discussão e abordagem do AEE em todos os segmentos externos e internos da escola, bem como contemplado no projeto político pedagógico da escola para nortear as práticas educativas e, conseqüentemente, o AEE do aluno com NEE, para refletir se realmente houve acesso ao conhecimento do sujeito.

Entende-se que a gestão escolar deva estabelecer um espaço/tempo para o trabalho colaborativo dos profissionais para que estes possam desempenhar satisfatoriamente as tarefas pedagógicas. Estabelecimento claro das funções

pedagógicas, elaboração de documentos como o projeto político pedagógico, contemplando todas as informações necessárias ao bom funcionamento da instituição, e qualquer alteração necessitam da participação de todos os profissionais da educação. Tudo isso, além das providências quanto aos recursos físicos, materiais e financeiro que garantam o êxito da qualidade educacional.

Essas condições, segundo Ciseski e Romão (1997, p.66 e 67), implicam entre outras providências a:

Construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio-políticos capazes de atuar de acordo com as necessidades desse novo que – fazer pedagógico – político, redefinição de tempos e espaços escolares que sejam adequados a participação, condições legais de encaminhar e colocar em prática propostas inovadoras.

Quanto aos professores do G1 que responderam que não representa avanço, porque não acontece na prática da sala de aula comum, podemos questionar: esses professores estão atentos para o processo ensino-aprendizagem? Vygotsky defende que a aprendizagem somente ocorre no processo de interação. Coloca-se, assim, o profissional de educação como um sujeito que deva focar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, visto que o processo pedagógico não ocorre isoladamente, ao contrário, contempla diferentes dimensões – sociopolíticas, humanas e técnicas – que extrapolam todo o processo pedagógico. Para Saviani (2003), no ato educativo seus sujeitos sociais, professor, aluno participam dele, cada um assumindo um papel relevante, sem que seja possível verificar onde termina e se encerra a ação do outro.

Portanto, é preciso ressaltar que as atividades executadas em sala de recursos multifuncionais devem ser planejadas e aplicadas conforme as NEE do discente, pois as NEE e o AEE não são sempre as mesmas, tanto na SC quanto na SRM, para que o aluno possa acompanhar os conteúdos curriculares exigidos na sala comum.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a pesquisa desenvolvida, tendo presentes às análises realizadas ao longo do trabalho, compreende-se que, mesmo com possíveis limites ou lacunas, foi possível alcançar o objetivo de analisar a visão de um grupo de professores inseridos na rede pública de ensino do Estado do Paraná, em salas de recursos multifuncionais e salas comuns, acerca da formação, do conhecimento, da concepção, dos objetivos e das práticas dos processos educacionais relacionados às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) por meio dos documentos oficiais que as norteiam.

Balizada por autores de referência, a análise deste trabalho oferece uma visão da relação entre o conhecimento teórico-prático acerca da SRM e a formação do docente; SRM: abordagem e práticas desenvolvidas e avaliação da proposta e do resultado da SRM para o processo de educação inclusiva.

Parece-nos conflitante imaginar a educação perante os desafios encontrados pelos docentes para implantar uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva, com a capacidade de transformar o sujeito para uma sociedade mais igualitária, são muitos os percalços que nos revela a pesquisa: profissionais de educação despreparados para o atendimento educacional especializado, estrutura física inadequada, o trabalho individualizado dos profissionais falta de metodologia adaptada ao aluno com NEE e restrição de conhecimento dos documentos norteadores do trabalho docente.

A educação inclusiva e as práticas de SRM não podem basear-se numa consciência de somente instaurar um processo de acesso de todos à escola, precisamos ter claro que "enfrentar o desafio histórico de universalizar a educação supõe, necessariamente, olharmos criticamente a escola". Além disso, deve-se considerar que "uma escola de qualidade supõe, essencialmente, compromisso de seus integrantes com a permanência dos discentes que nela ingressam e com seu processo de desenvolvimento".

Portanto, de acordo com os resultados obtidos em nossa pesquisa, o primeiro fator a ser discutido é, certamente, a questão do acesso à escola. As exigências da sociedade moderna, devido aos avanços científicos e tecnológicos não podem privar seus cidadãos dos conhecimentos necessários à atuação plena na sociedade em que estão inseridos. Mas, indaga-se: o acesso, por si só, é capaz de garantir a construção desses conhecimentos? É possível uma segunda indagação a respeito

da permanência do discente no processo escolar. E ainda uma terceira, referente à qualidade do ensino, fator fundamental para o acesso de todos. Nesse ponto, sobressai-se, então, a questão da formação dos professores.

É preciso que sejam implementados processos de formação continuada, que não só de possibilidade de acesso às diretrizes que norteiam a perspectiva inclusiva e as práticas de SRM, como permita ao professor a reflexão crítica das diretrizes educacionais, só assim o docente adquirirá avanço na apropriação do conhecimento.

A legislação está aí para regulamentar esse processo, porém é preciso conhecer as leis para discutir suas propostas, além disso, é por intermédio do professor que se efetiva o sucesso ou não de uma nova prática pedagógica. É claro que a luta para inclusão de um sujeito com necessidades especiais em salas de aula de ensino regular e de sala de recurso multifuncional, não é apenas do educador, trata-se de uma luta da comunidade escolar como um todo. Mas se o docente, que está dentro da sala de aula, não acreditar e não buscar meios de promovê-la, tampouco o restante irá conseguir fazer.

Porém, o processo de inclusão, juntamente com as implementações das SRMs, não se trata de uma escola para o amanhã, mas de um compromisso com o presente, apesar das justificativas encontradas em nossa pesquisa para o despreparo, a inclusão já é um processo com alguns anos de andamento. Está na hora de se repensar as práticas escolares e dos AEE que é realizada em SRM, e também o real ofício dos professores e da escola, voltando-se o olhar para o educador como um profissional da educação que precisa estar capacitado para atuar, e necessita caminhar junto com a evolução sociocultural da humanidade e da escola. Dificuldades sempre irão surgir perante o desconhecido, mas buscar e conhecer são ações fundamentais para os educadores.

A visão docente é o espelho da escola. E é por aí que notamos uma escola ainda despreparada para trabalhar com sujeitos com NEE. Se os educadores não tiverem esse olhar focado, direcionado e comprometido com a educação, pouco conseguirão construir dentro de suas escolas.

Assim sendo, a escola deve ser de acesso universal, ou seja, capaz de atender a toda a clientela e ter como característica a permanência do educando pelo período necessário à consecução de seus estudos. Além disso, deve ser capaz de oferecer um ensino de qualidade, pois de nada adianta garantir o acesso – "escola para todos" – à permanência sem atentar para a questão do quê a escola está

ensinando, como e para quê. É nesse contexto que assume importância o resultado de nossa pesquisa quanto às atribuições e práticas desenvolvidas em SRM e os impactos e resultados que a sala de recurso multifuncional oferece para o processo inclusivo. Logo, saber como a escola está desenvolvendo suas propostas educacionais, na perspectiva inclusiva, é tema de suma importância para se pensar na qualidade do sistema educacional.

Os questionamentos apontados em nossa pesquisa, entretanto, não revelam um sistema educacional que proporcione o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, nem de garantia do direito à escola, mas que o espaço educacional organizado seja uma constante entre os profissionais, para planejar a melhor forma de garantir aos alunos o melhor atendimento educacional, e é interessante, portanto, que o educador reflita sempre na perspectiva inclusiva.

Tudo isso remete à certeza de que um processo de ensino inclusivo, capaz de garantir o acesso à escola, depende tanto da ação governamental, no sentido de situar a educação como prioridade – o que na prática significa a construção de escolas em número suficiente, números reduzidos de alunos em sala de aula regular, formação docente e condições de ensino adequadas –, isto é, da inserção do direito à educação na pauta das políticas públicas, como da consciência dos profissionais da educação, demonstrada mediante a competência técnica e o compromisso político do docente, do engajamento de todos os envolvidos no sistema educacional no intuito de fazer valer seu direito de conhecer e participar do processo de desenvolvimento político, econômico, técnico-científico não como mero espectador, mas como agente sujeito de uma história em que todos têm um papel crítico e ativo.

A presente temática encontra-se em aberto e se configura como um amplo campo de discussão e estudo futuro, o qual requer investigação e construção, pois um mundo marcado por constantes mudanças impulsiona também consigo grandes transformações na educação e conseqüentemente, necessidades de repensar constantemente o processo educacional.

Entende-se, por fim, que a SRM representa um recurso para promover o processo de inclusão, no entanto, para que esse ambiente seja possível como transformador na perspectiva inclusiva, os agentes educacionais devem estar mais preparados, munidos de formação/informação nesse novo sistema e a par das políticas nacionais e internacionais que determinam os direitos dos alunos NEE. Podemos constatar que as SRMs ainda funcionam de modo isolado e individualizado, e ressaltamos

que, enquanto se mantiverem isoladas e restritas, não será possível de fato o enfrentamento por parte dos docentes SRM e SC da complexidade envolvida quanto à inclusão.

Não se trata de negar a necessidade de que algumas abordagens sejam em outro lugar, mas de se pensar que a sala de recurso multifuncional deva ser entendida como muito mais integrada à sala comum do que entendida como segregada de um trabalho pedagógico.

O que fica também evidenciado nesta pesquisa é que uma das especificidades da SRM consiste na forma da colaboração entre os profissionais de educação, deslocando do aluno e lançando para o professor de sala comum. A sala de recurso multifuncional é um recurso, então, para o professor. Portanto a SRM pressupõe uma mudança de paradigma que passa a ser um recurso de olhar e agir do aluno, contribuindo para que ele participe efetivamente do ensino regular.

Deve-se compreender que os direitos estabelecidos nas leis não garantem completamente os alunos se os profissionais não tiverem consciência da realidade de seus alunos, seja ele deficiente ou não, enfim, todos são iguais perante o sistema educacional, todos têm direito ao conhecimento. Nenhum deles é menor ou maior nesse processo, somente possuem tempos diferenciados para a elaboração desse processo, o qual deve ser respeitado; respeito que se traduz no auxílio em seu desempenho educacional.

Diante das discussões realizadas, esperamos ter respondido ao objetivo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO X ENCONTRO NACIONAL. **Documento final**. Brasília, 2000.

APAE BRASIL. **História**. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Acesso em: 28 out. 2013.

APAEs. **I Fórum Nacional das APAES: As APAES e o novo milênio – Passaporte para a cidadania**. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de recursos especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, maio/ago. 2011.

BATISTA JR., J. Atendimento educacional à pessoa deficiente: discursos e letramentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011.

BORTOLOZZI, K. B.; BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação: uma Proposta de Intervenção Voltada a Formação Continuada em Serviço**. (no prelo).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

_____. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Decreto Legislativo n.º 186, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Decreto n.º 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: 19 fev. 2013.

_____. Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Lei n.º 5.936, de 09 de novembro de 1960. Dispõe sobre a regência das classes para o ensino de deficientes. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1960/lei-5936-09.11.1960.html>>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Atualiza os limites de valor aplicáveis às diferentes modalidades de licitações, simplifica a organização de cadastros de licitantes e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12110960/lei-n-7044-de-18-de-outubro-de-1982>>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Fundamental - SEF. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Nota Técnica – SEESP/GAB/n.º 11/2010, 7 de maio de 2010. Disponível em: <file:///E:/Documents%20and%20Settings/Leia/Meus%20documentos/Downloads/notatecnica_n112010.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Portaria Interministerial n.º 477 dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social, de 28 de abril de 2011. Retifica e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3593-portaria-n%C2%BA-477-de-28-de-abril-de-2011>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. Resolução n.º 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. Resolução n.º 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: a integração/segregação do aluno diferente. Tese (Doutorado) - Setor de Pós-Graduação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP, 1991.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2008.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CISESKI, Â. A.; ROMÃO, J. E. Conselhos de escolas: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GODOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997. p.66-67.

CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial para deficientes mentais**: intenção e realidade. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 21 out. 2013.

DEMO, P. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jun. 1992.

EMER, S. O. **Inclusão escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FÁVERO, E. A. G.; PONTOJA, L. M. P.; MONTAAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERREIRA, J. R. **A educação especial na LDB**. Comunicação apresentada na XVII Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1994.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.7-15, set. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOLANDA, A. B. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1992a.

_____. Políticas sociais públicas de educação especial. **Temas sobre Desenvolvimento**, n.9, p.8-10, 1992b.

_____. **Deficiência mental, cidadania e política**. Trabalho apresentado no VII Ciclo de Estudos da UFSCar. São Carlos: UFSCar, mar. 1995.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.44, p.399-41. 2012.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, M. M.; RAFFA, I. **Educação inclusão social**: primeiros passos. Arujá, SP: Giracolor, 2009.

NÓVOA, A. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p.17-36.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Superintendência da Educação - SUED. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Paraná, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. SEED/SUED. Sala de Recurso Multifuncional. Instrução n.º 016/2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2011.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Política e educação do Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 36.ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, S. C.; MONTEIRO, F. M. A. Formação de professores de sala de recursos e a educação especial em Mato Grosso: contexto e percurso. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Políticas educacionais: cenários e projetos sociais, 2009, 17., Mato Grosso. **Anais Eletrônicos...** Mato Grosso: UFMT, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAILLE, Y.de L.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
2. Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____
3. Idade: _____
4. Sexo: Fem. () Masc. ()
5. Quanto tempo leciona nessa instituição: _____
6. Tempo de atuação docente: _____
7. Tempo de atuação com alunos de inclusão no ensino regular: _____
8. Rede de ensino onde atua: _____
9. Na sua graduação, você teve uma disciplina que abordasse o atendimento educacional especializado - AEE?
() Sim () Não
Se sim, quais conteúdos foram abordados sobre o AEE? _____
10. Você se considera preparado para trabalhar com alunos de inclusão?
() Sim, por quê? _____
() Não, por quê? _____
11. Quando foram instituídas as salas de recursos multifuncionais – SRM?

12. Qual é a função das SRM?

13. Você leu os documentos oficiais que delimitam os objetivos e as práticas atribuídos às SRM?
() Sim () Não
13.1 Se sim, quais documento?

13.2 Descreva dois (2) ou três (3) tópicos sobre as orientações referentes ao programa da SRM?

13.3 Você concorda com tais orientações?

() Sim, por quê? _____

() Não, por quê? _____

14. Como você, professor de sala comum, define as atribuições dos professores especialistas em SRM?

15. Você já participou de formação continuada com apresentasse conteúdo acerca das SRM?

() Sim () Não

Se sim, que tipo de formação?

() Curso de especialização

() Curso de extensão

() Curso em EAD

() Grupo de estudo

() Oficina

() Outros, Quais?

Se sim, quais conteúdos foram abordados? _____

16. Quais práticas são desenvolvidas nas SRM? Descreva pelo menos três (3) delas.

17. Como você avalia as experiências que são desenvolvidas nas SRM?

Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo apresentadas.

() adequadas, por quê? _____

() inadequadas, por quê? _____

18. Você acha que a SRM representa um avanço para a aprendizagem dos alunos?

Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo apresentada.

() sim, por quê? _____

() não, por quê? _____

19. Você participa de atividades desenvolvidas na SRM?

() Sim, descreva pelo menos três (3) atividades? _____

() Não, por quê? _____

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSO

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
2. Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____
3. Idade: _____
4. Sexo: Fem. () Masc. ()
5. Quanto tempo leciona nessa instituição: _____
6. Tempo de atuação docente: _____
7. Tempo de atuação com alunos de inclusão no ensino regular: _____
8. Rede de ensino onde atua: _____

II- FORMAÇÃO DOCENTE

9. Na sua graduação, você teve uma disciplina que abordasse o atendimento educacional especializado - AEE ?
() Sim () Não
Se sim, quais conteúdos foram abordados sobre o AEE? _____
10. Você se considera preparado para trabalhar com alunos de inclusão?
() Sim, por quê? _____
() Não, por quê? _____
11. Quando foram instituídas as salas de recurso multifuncional – SRM?

12. Qual é a função das SRM?

13. Você leu os documentos oficiais que delimitam os objetivos e as práticas atribuídos às SRM?
() Sim () Não
13.1 Se sim, quais documento?

13.2 Descreva dois (2) ou três (3) tópicos sobre as orientações referentes ao programa da SRM?

14. Você concorda com tais orientações?
() Sim, por quê? _____
() Não, por quê? _____
15. Você já participou de formação continuada que abordou a SRM?
() Sim () Não
Se sim, que tipo de formação?
() Curso de especialização
() Curso de extensão
() Curso em EAD
() Grupo de estudo
() Oficina
() Outros, Quais?
Se sim, quais conteúdos foram abordados? _____
16. Como são as atividades que você elabora em SRM? Quais são os critérios que você utiliza?

17. Cite ao menos duas dificuldades encontradas no seu trabalho docente em SRM.

18. Qual a sua participação no trabalho docente do professor da sala comum?

19. Quais práticas são desenvolvidas nas SRM? Descreva pelo menos três (3) delas.

20. Como você avalia as experiências práticas que são desenvolvidas nas SRM?
Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo descritas.
() adequadas, por quê? _____
() inadequadas, por quê? _____
21. Você acha que a sala de recurso representa um avanço para a aprendizagem dos alunos?
Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo descritas.
() Sim, por quê? _____
() Não, por quê? _____
22. Como você desenvolve as atividades dos AEE nas SRM?

23. Qual é o seu grau de participação na sala de aula comum para auxiliar o professor da sala regular no trabalho de sala de aula ao aluno com NEE?
() muito, por quê? _____
() pouco, por quê? _____
() parcial, por quê? _____

ANEXOS

ANEXO 1
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO BRASILEIRO DE THERAPIAS E ENSINO/PLATAFORMA BRASIL
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: Visão de Professores inseridos na Rede Pública de Curitiba e Região Metropolitana

Pesquisador: Elba Neri Moreira de Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09722213.3.0000.5229

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 333.678

Data da Relatoria: 22/07/2013

Apresentação do Projeto: O projeto a ser realizado tem por objetivo analisar a visão de professores, inseridos na rede pública de ensino do Estado do Paraná, em salas de recursos multifuncionais (SRM) e salas comuns, acerca de processos educacionais desenvolvidos em salas de recursos multifuncionais à luz dos documentos oficiais que os norteiam. A versão atual está de acordo com a resolução 196/96 (CNS).

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar a visão de um grupo de professores, inseridos na rede pública de ensino do Estado do Paraná, em salas de recursos multifuncionais e salas comuns, acerca de processos educacionais desenvolvidos em salas de recursos multifuncionais à luz dos documentos oficiais que os norteiam.
- Analisar a visão de um grupo de professores de sala comum sobre os Atendimentos Educacionais Especializados oferecidos na sala de recurso multifuncional.

- Analisar a visão de um grupo de professores de sala de recurso multifuncional sobre os Atendimentos Educacionais Especializados oferecidos em sala de recurso multifuncional.
- Confrontar tais visões entre si, bem como com as orientações contidas em documentos oficiais acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em Sala de Recurso Multifuncional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a Resolução 196/96 (CNS).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante à população a qual se destina.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a resolução 196/96 do CNS.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto apto para início de coleta.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CURITIBA, 15 de julho de 2013.

Assinador por:

Claudia Diehl Forti Bellani

(Coordenador)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar dessa pesquisa. As informações existentes neste documento apresentam claramente os objetivos da pesquisa e sua participação é espontânea. Se tiver alguma dúvida durante a leitura deste documento pergunte diretamente ao pesquisador/ entrevistador. Após esclarecimentos sobre a pesquisa, assine ao final do documento, entregue em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável.

Informações sobre a Pesquisa

Título do Projeto de Pesquisa:

"SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: Visão de Professores inseridos na Rede Pública de Curitiba e Região Metropolitana"

Pesquisador Responsável:

ELBA NERI MOREIRA DE MIRANDA
ANA PAULA BERBERIAN (Orientadora)
Universidade Tuiuti do Paraná
Mestrado e doutorando em Distúrbios da Comunicação
Telefone para contato: (41) 9604-5002

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a visão de professores, inseridos na rede pública do estado do Paraná, em salas de recursos multifuncionais e salas comuns, acerca de processos educacionais desenvolvidos em salas de recursos multifuncionais à luz dos documentos oficiais que os norteiam.

METODOLOGIA

a) Local da Pesquisa:

O estudo, ora proposto, será desenvolvido a partir de pesquisa de campo exploratória junto a professores da Rede Pública Estadual da Região Metropolitana de Curitiba do Estado do Paraná, atuantes nas séries finais do ensino fundamental. Tal projeto estará articulado à Cooperação Técnica Científica do Programa de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná.

b) Participantes:

O estudo contará com, aproximadamente, 30 professores da Sala Comum e 30 professores de Sala de Recurso Multifuncional - SRM -, da Rede Pública Estadual da Região Metropolitana de Curitiba do Estado do Paraná. Adotou-se como critério de seleção:

- Professores regentes das séries finais do ensino fundamental;
- Professores atuantes em sala de Recurso multifuncional que atendem a alunos das séries finais do ensino fundamental;

- Professores com interesse e disponibilidade de tempo para participar da proposta;
- Professores que, após explicitação dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, optem por participar da mesma e assinem o termo de consentimento livre e esclarecido.

c) Procedimento metodológico:

A Pesquisa de campo será realizada em quatro etapas.

Primeira Etapa

- a) Será realizada uma entrevista com um grupo de professores da sala comum. O questionário será aplicado individualmente pelo próprio pesquisador, em que cada participante responderá por escrito às perguntas na presença do pesquisador;
- b) Será realizada uma entrevista com um grupo de professores de sala de recurso multifuncional. O questionário será aplicado individualmente pelo próprio pesquisador, onde cada participante responderá por escrito às perguntas.

Segunda Etapa

Análise de documento que norteiam os Atendimentos Educacionais Especial em Sala de Recurso Multifuncional.

Os documentos e as leis a serem analisados datam do ano de 1990 até 2011, e dizem respeito ao movimento de inclusão educacional, tanto nacional como internacional.

Terceira Etapa

A análise de dados será a partir das transcrições dos resultados para programas de tabulação de dados, analisados e correlacionados quantitativa e qualitativamente aos documentos oficiais que norteiam os AEE – atendimento educacional especializado em SRM – sala de recurso multifuncional. As análises qualitativas serão correlacionadas a categorias dos conteúdos que aparecerem nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa com maior recorrência.

Após o cumprimento dessas etapas, será elaborado relatório final da pesquisa, a partir da articulação dos achados bibliográficos e de campo.

RISCOS E BENEFÍCIOS

A metodologia desta pesquisa consiste apenas em responder um questionário fornecido pelo pesquisador, porém, pode proporcionar desconforto moral e psicológico aos participantes dessa pesquisa. Se você sentir desconforto moral ou psicológico, poderá optar por desistir de participar da pesquisa. Quanto ao benefício tem grande importância para o conhecimento acadêmico e eventual formação docente.

PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE

Você tem o compromisso do pesquisador de que sua imagem e identidade serão mantidas em absoluto sigilo.

RESPONSABILIDADE

Não há responsabilidade de nenhum tipo de dano no decorrer da pesquisa, pois não há usos de materiais nocivos à saúde. No caso de novas informações no decorrer da pesquisa, estas serão submetidas à avaliação da Comissão de Ética para um novo parecer.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima descrito como sujeito. Fui devidamente informado (a) pela pesquisadora, Elba Neri Moreira de Miranda sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Curitiba, ____/____/____.

Assinatura do Professor (a)

Assinatura do Pesquisador Responsável