



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA PADILHA PORTO

**CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO DO CONTEXTO
PARANAENSE**

Londrina
2014

PATRÍCIA PADILHA PORTO

**CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO DO CONTEXTO
PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra Maria Cristina Marquezine

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P853c Porto, Patrícia Padilha.

Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional : um estudo do contexto paranaense / Patrícia Padilha Porto. – Londrina, 2014.
139 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezine.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Paraná – Teses. 2. Classes especiais (Educação) – Teses. 3. Atendimento educacional especializado – Teses. 4. Educação – Teses. I. Marquezine, Maria Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376

PATRÍCIA PADILHA PORTO

**CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO DO CONTEXTO
PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Orientadora Maria Cristina Marqueline
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª Dr^ª Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª Dr^ª Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, ____ de _____ de 2014.

A Nathália, minha sobrinha querida, que tão cedo foi morar com os anjos no céu e embora, tenha convivido conosco, por tão pouco tempo, foi capaz de nos ensinar o significado do amor verdadeiro.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, sempre presente em todos os momentos da minha vida, pela proteção e iluminação divina.

Ao meu esposo **João Carlos Porto**, meu maior incentivador, pelo companheirismo mesmo nos momentos mais críticos.

Aos meus familiares, que são a minha base e força maior, pelo apoio demonstrado em palavras de incentivo ou em gestos simples do dia-a-dia.

A minha orientadora professora **Dra Maria Cristina Marquezine**, pessoa muito especial, pela oportunidade e confiança, me auxiliando, com a sua sabedoria, em todos os momentos que precisei, até mesmo os que não eram de dúvidas acadêmicas.

A minha amiga **Viviane Tramontina Leonessa**, pessoa maravilhosa que conheci durante esse processo de mestrado, pelo apoio nos momentos de angústias.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e ex-professores, pelo incentivo.

Aos professores e funcionários do programa de Mestrado em Educação da UEL, pelos conhecimentos compartilhados e favores prestados.

A professora **Dra Nerli Nonato Mori** e a professora **Dra Célia Regina Vitaliano**, pelas sugestões dadas no exame de qualificação.

As escolas da rede estadual de ensino do município de Cornélio Procópio, em especial as professoras da Sala de Recursos Multifuncional, pela participação na pesquisa.

Ao professor **Aluysio Fávoro** e a **Jocele**, pelas correções realizadas.

Enfim, a todos que de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse alcançar mais esse objetivo.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2013. 139f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

RESUMO

Este estudo trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definido pelo Ministério da Educação (MEC), como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O AEE poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, com a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), como espaço prioritário dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, para a oferta do AEE. Visou-se com esta pesquisa caracterizar o AEE ofertado em SRM pelas escolas regulares da rede estadual de ensino de uma cidade do norte do estado do Paraná. Para alcançar esse objetivo, foi feita uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa do tipo “Survey” ou de “levantamento”. O estudo foi realizado nas oito escolas da rede estadual de ensino de um município da região norte do estado do Paraná que tem autorizado o funcionamento da SRM. Para coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos: formulário/questionário com questões fechadas e roteiro de entrevista semiestruturada. Os participantes foram as nove professoras que atuam nessas SRM. Para tratamento dos dados do formulário utilizou-se a estatística descritiva e para os dados da entrevista, a opção foi a análise de conteúdo. Esses dados foram divididos e reorganizados em cinco grandes temas: implantação da sala de recursos, organização e funcionamento da sala de recursos multifuncional, avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, formação do professor especialista e possibilidades do atendimento em sala de recursos multifuncional. Concluiu-se que o AEE ofertado em SRM foi considerado como relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, público-alvo da educação especial, embora tenha apresentado dificuldades quanto a sua organização e funcionamento. Dentre alguns pontos que foram discutidos, podem-se destacar: o espaço físico, que foi considerado inadequado, a formação em serviço dos professores especialistas, que ocorre sem um planejamento aparente, o público-alvo que se constitui majoritariamente de alunos sem deficiência, o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor do ensino comum que não é prioridade na organização do atendimento. Dessa forma, as possibilidades identificadas no trabalho de SRM ainda são muito incipientes e fragilizadas. Seria preciso reorganizar o serviço de apoio, em sua estrutura física, adquirindo-se materiais didáticos e pedagógicos apropriados e fortalecendo-se tanto o papel do professor especialista, como profissional articulador desse processo, quanto o de toda a equipe de profissionais e professores da escola, como responsáveis pelo trabalho com esses alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncional.

PORTO, Patricia Padilha. **Characterization of specialized educational services in multifunctional resource room: a study of Paraná context.** 2013. 139f. Dissertation (Master's Program in Education) - Londrina State University, 2014.

ABSTRACT

This study addresses the Special Educational Care (SEC) given to individuals with deficiencies, global development disorders and high abilities/giftedness, as defined by the Ministry of Education, comprehending a set of activities, access and pedagogical resources considered as complementation or supplementation to regular school formation. SEC can be provided by the public education sectors or by specialized institutions by and within their Multifunctional Resource Room (MRR) as a priority space furnished with equipment, furniture items, didactic and pedagogical materials for SEC. This research was meant to characterize SEC in MRRs from regular state schools in a city located in the north of Paraná. A qualitative and quantitative approach survey was carried out and involved eight state schools authorized to have an MRR. Two instruments were used for data collection: form/questionnaire with closed questions and a semi-structured interview. Nine teachers who work in the MRRs took part of the research. Descriptive statistics was applied to the forms and the interviews underwent an analysis of content. The data were sorted out into five major themes: implementation of the resource room, organization and work in the multifunctional resource room, evaluation for identification of special educational needs, formation of the specialist teacher, and possibilities for assistance in the multifunctional resource room. It is concluded that the SEC provided in the MRR is relevant as a process of school inclusion of the students, the target public of special education, despite difficulties in regard to organization and work. Among the issues discussed, highlight is given to the physical area considered inadequate, the in-service formation of specialist teachers with no apparent planning, most of the target public without any deficiency, and the collaborative work by and between the specialist and regular teachers with no priority in the organization of assistance. Thus, the possibilities identified in the MRR work are still incipient and fragile. It is required a reorganization of support services in the physical structure and the acquisition of appropriate didactic and pedagogical materials for the strengthening of the role of the specialist teacher as an articulator professional and of the staff members and school teachers as the ones responsible for the work with the students.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Care. Multifunctional Resources Room.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional da Educação
DA	Deficiência Auditiva
DEE	Departamento de Educação Especial
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
H/A	Hora Aula
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE-EI	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUED	Superintendência de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
UEL	Universidade Estadual de Londrina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificação dos itens da SRM Tipo I	28
Quadro 2 - Especificação dos itens da SRM Tipo II	29
Quadro 3 - Categorização das entrevistas.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Público alvo da SRM.....	33
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipo de NEE dos alunos atendidos nas SRM do Estado do Paraná	34
Tabela 2 - Caracterização dos estabelecimentos de ensino	50
Tabela 3 - Características das professoras especialistas participantes da pesquisa.....	51
Tabela 4 - Quantidade/turno de funcionamento das SRM tipo 1	67
Tabela 5 - Quantidade total de alunos por SRM	68
Tabela 6 - Idade dos alunos que frequentam a SRM tipo 1.....	68
Tabela 7 - Matrícula no ensino comum dos alunos que frequentam a SRM tipo 1	69
Tabela 8 - Gênero dos alunos que frequentam a SRM tipo 1.....	69
Tabela 9 - Alunos da SRM egressos e não egressos de Educação Especial.....	97
Tabela 10 - Tipo de AEE que os alunos egressos frequentaram	98
Tabela 11 - Formação dos professores para atuação na SRM.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Público alvo que frequentam a SRM participantes da pesquisa	70
Gráfico 2 - Tipo de transtornos funcionais específicos dos alunos que frequentam a SRM.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PROCESSO HISTÓRICO	18
1.2 O FOCO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	27
1.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	31
1.4 AS PESQUISAS BRASILEIRAS DA ÁREA	36
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	48
1.5.1 Objetivo Geral	48
1.5.2 Objetivos Específicos	48
2 MÉTODO	49
2.1 O LOCAL.....	49
2.2 OS PARTICIPANTES	50
2.3 INSTRUMENTOS.....	52
2.4 PROCEDIMENTO	53
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS	54
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
3.1 TEMA 1: IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	57
3.1.1 O Processo de Implantação da Sala de Recursos	57
3.1.2 O Motivo da Implantação e o Apoio Técnico	61
3.1.3 O Programa Sala de Recursos Multifuncional	64
3.2 TEMA 2: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	67
3.2.1 Organização do Atendimento	67
3.2.2 Metodologia Utilizada	75
3.2.3 Espaço Físico	82
3.2.4 Registros Escritos	84
3.2.5 O Acompanhamento dos Alunos e o Contato entre os Profissionais	88
3.3 TEMA 3: AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	96
3.3.1 A Identificação	96

3.3.2 O Processo de Avaliação	99
3.4 TEMA 4: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA	106
3.4.1 A Formação Inicial para Atuação em Educação Especial	106
3.4.2 Formação em Serviço	109
3.4.3 Sugestões dos Professores Especialistas.....	113
3.5 TEMA 5: POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	114
3.5.1 Contribuição para a Inclusão	114
3.5.2 Ações para Melhoria do Atendimento em SRM	118
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
5 REFERÊNCIAS	124
6 APÊNDICES	130
7 ANEXOS	136

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado teve como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), como serviço de apoio especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no seu processo de escolarização no ensino regular.

Esse serviço de apoio especializado ofertado em SRM foi implantado no Brasil, nas escolas da rede pública de ensino, a partir do ano de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma política pública regulamentada em legislações que serão discutidas no decorrer do texto.

Pode-se considerar que o atendimento dos alunos com deficiência ocorreu, em seu processo histórico, em regime segregado, como substitutivo do ensino comum, em classes especiais e escolas especiais, sendo por isso difícil promover ações inclusivas e garantir-lhes sucesso acadêmico, nos ambientes da escola regular, mesmo nos dias atuais.

Para Aranha (2001), o atendimento às pessoas com deficiência caracterizou-se como um processo histórico baseado em 3 paradigmas: o **Paradigma da Institucionalização**, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, para proteção, tratamento ou processo educacional. O **Paradigma de Serviços** que, desde o início, teve como objetivo ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima do normal quanto possível, disponibilizando-se-lhes padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade. E o **Paradigma de Suportes** que requeria, como pressuposto, que a pessoa com deficiência tivesse direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Nos últimos anos, em virtude das orientações propostas em acordos internacionais, o Brasil iniciou um processo inclusivo definido em sua legislação, em virtude do qual começou-se a considerar mais adequado que os serviços de apoio especializado, ofertados preferencialmente no ensino comum, fossem complementares ou suplementares à escolarização do aluno. Baptista (2011, p. 61) destaca:

[...] ao longo dos últimos 18 anos, identifica-se uma significativa mudança quanto às diretrizes da educação inclusiva, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, seguida de dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, os quais reafirmam o caráter **da Educação Especial como ação complementar ou**

suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais. Em função dessas diretrizes, **a sala de recursos** assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características [...] (grifo da autora).

Dessa forma, vê-se como relevante que seja implantado, pelas escolas regulares, o AEE, organizado preferencialmente em SRM. Essa realidade, ainda que recente, mobilizou estados e seus municípios a se empenharem na organização e funcionamento dessas salas. Resultado disso foi que muitos implantaram em suas escolas a SRM e havendo recebido os materiais pedagógicos e tecnológicos, tiveram de informar-se sobre como seria o procedimento mais adequado para seu funcionamento.

Questões referentes ao público-alvo, à organização e funcionamento, à adequação de espaço físico, à formação do professor especialista e do professor do ensino regular e à recursos pedagógicos e tecnológicos ainda são questionadas e necessitam mais esclarecimentos.

As pesquisas na área são encontradas em número crescente a partir do ano de 2012, quando se percebe que cada região parece lidar com as informações fornecidas pelas publicações do MEC de acordo com seu entendimento e interesse. No caso do estado do Paraná, lócus dessa pesquisa, a situação não é diferente.

O fato de a pesquisadora sempre incomodar-se com as lagunas e problemas em relação aos serviços de apoios especializados, desde quando começou a atuar como professora de SRM e estar envolvida com a educação especial, justificam o seu interesse pelo tema.

Sua formação em educação especial foi no curso, hoje extinto, chamado de Estudos Adicionais na área da deficiência mental, ofertado como aperfeiçoamento profissional em nível médio, para alunos egressos do magistério e que tinham interesse em atuar na área.

Fez graduação em Pedagogia e Pós-Graduação (lato sensu) em Gestão Escolar. Sua experiência profissional como docente teve início na educação infantil e no ensino fundamental - anos iniciais. Na educação especial, atuou como: professora de Sala de Recursos (SR); de escola especial da área intelectual; de apoio no ensino regular na área dos transtornos globais do desenvolvimento e coordenadora da educação especial no Núcleo Regional de Ensino (NRE) da rede estadual. Atualmente é professora de SRM nos anos finais e ensino médio.

Durante o período em que exerceu a coordenação da educação especial no NRE, pôde acompanhar e dar orientações para a organização dos serviços de apoio nas escolas dos 19 municípios jurisdicionados ao NRE. Essa vivência proporcionou-lhe o contato com realidades muito diferentes em suas especificidades. Nesse período organizou eventos na área, reuniões, grupos de estudo, na tentativa de contribuir para a formação dos profissionais envolvidos.

De volta à escola como professora de educação especial, no início do ano de 2011, ocasião em que o programa estava sendo implantado no estado do Paraná, sua atuação se deu em SRM. Nesse momento, iniciou-se um processo de vivência do funcionamento desse serviço na prática escolar, sendo constantes, então, os questionamentos sobre as possibilidades do serviço para o processo de inclusão dos alunos da educação especial em vista das dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino regular, bem como por ela mesma na função de professora especialista.

Motivada pelas dúvidas e inquietações que o trabalho lhe causava, empenhou-se por uma vaga no programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a fim de aprofundar-se teoricamente na compreensão do processo de inclusão e dessa forma melhorar sua prática.

Discutir a organização do AEE ofertado a pessoa com deficiência na escola comum é assunto polêmico que causa inquietação a todos os que fazem parte do contexto escolar ou não.

As práticas escolares inclusivas e a organização desse atendimento ainda são consideradas objetos de pesquisas. É necessário encontrar um modelo mais adequado que atenda as necessidades dos alunos com deficiência. Quando o foco é a SRM, o assunto se torna mais relevante, como relata Baptista (2011, p. 70):

[...] com relação aos estudos que analisam a sala de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosos. 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.

Dessa maneira, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo ampliar as análises e o número de pesquisas a respeito desse tema, buscando verificar como o atendimento ao público-alvo da educação especial está sendo organizado se está respeitando as orientações dadas em publicações feitas pelo MEC e pela legislação vigente e se tem contribuído para o processo de escolarização desses alunos.

1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PROCESSO HISTÓRICO

Entende-se que, “na história de educação das pessoas com deficiências, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Dessa maneira, há registros históricos de que foi principalmente na Europa que surgiram os primeiros movimentos para atendimento aos deficientes com medidas educacionais e que, posteriormente, se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil.

Por influência das experiências internacionais, deu-se início no Brasil, já no século XIX, a alguns serviços para atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, com iniciativas, oficiais e particulares, isoladas. Os primeiros atendimentos eram baseados na concepção clínico-terapêutica e garantidos pela institucionalização. Dessa forma, eram ofertados em institutos, hospitais, centros, nos quais eram mantidos por associações filantrópicas conveniadas com o poder público (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Tais iniciativas ocorriam ainda muito tímidas, na maioria das vezes impulsionadas por familiares das pessoas com deficiência, que buscavam atendimento nos movimentos organizados pela sociedade civil. Dessa maneira, o AEE, ofertado às pessoas com deficiência, foi-se constituindo separadamente do atendimento ofertado às crianças sem deficiência. Assim, a educação especial se organizou de modo paralelo à educação regular, na maioria das vezes, em espaço físico diferenciado.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p. 62).

Eram considerados “anormais” todos os que se apresentavam diferentes, com dificuldades para aprender, na escola, e ajustar o comportamento aos padrões sociais estabelecidos dentro da comunidade. A criação de escolas especializadas, principalmente por iniciativa privada, com caráter assistencialista, foi muito estimulada, inclusive pelo poder

público, em sua legislação, que dispunha em financiar, através de convênios, órgãos que se responsabilizassem pelo atendimento das pessoas com deficiência, como registra Meletti (2008, p. 200): “[...] a educação especial brasileira, em seu processo histórico se constituiu com um distanciamento do ensino regular, destacando a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educar esses alunos”.

Essas instituições especializadas no Brasil, inclusive no estado do Paraná, foram/são consideradas o local mais adequado para ofertar o AEE às pessoas com deficiências, em especial as que apresentassem deficiência intelectual, o que vai na contramão das orientações das políticas públicas e legislações vigentes do MEC.

Diante das propostas de normalização vindas dos países escandinavos, na década de 50, e do movimento de “Mainstreaming” dos EUA, na década de 60 e 70, que recomendava uma política integracionista, em virtude do qual os alunos com deficiências fossem escolarizados no ambiente mais normalizado possível, no Brasil, somente na década de 70, são oferecidos, com maior frequência, serviços públicos de atendimentos especializados, como, por exemplo, as classes especiais, que eram ofertadas na escola regular, embora ainda consideradas segregativas (OMOTE, 1999).

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

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

Em seguida, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 208, estabelece: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, não obstante ser citado nas legislações da época, o AEE ganhou contorno em sua organização escolar, em forma de política pública, só recentemente.

A organização desse serviço especializado na rede regular de ensino sofreu sérias influências das discussões dos últimos 20 anos sobre educação inclusiva e,

principalmente, dos acordos internacionais que contemplam a Educação para Todos, como direito fundamental.

A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes (BEYER, 2006, p. 73).

Tais discussões e acordos exerceram influência nas legislações da educação básica, como a LDB nº 9.394/1996, e diretrizes específicas, como a Resolução nº 02/2001CNE/CEB, nas quais a educação especial se firmou como modalidade de ensino, responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência em seu processo de escolarização. Diz Kassar (2011, p. 50):

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

Um dos acordos internacionais que motivou o Brasil para uma educação mais democrática foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, s/p.), a qual destaca “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Esse documento fomentou a discussão sobre a democratização do ensino.

Logo após, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, houve uma Conferência Mundial, com a representação de 88 governos de vários países, na qual foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos e ressaltada como urgente a providência referente à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, requerendo-se que se fortalecesse a educação especial.

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

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) a expressão necessidades educacionais especiais (NEE):

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Essa Conferência obteve grande repercussão. Para Mendes (2006, p. 395) “é tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, a partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”.

Os documentos legais e políticas públicas sentem-se impulsionados e estimulados, de forma mais efetiva, a tecer discussões sobre a educação inclusiva, como considera Kassir (2011, p. 42):

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país.

Essas políticas públicas objetivam contemplar as pessoas com deficiência, sobretudo em suas diferenças e necessidades. A inclusão é reconhecida como um processo em construção, podendo-se destacar que a escolarização das pessoas com deficiência, embora ainda organizada em ambientes segregados e diferenciados do ensino regular, tem-se apresentado com a preocupação de oferecer, no espaço da escola comum, um atendimento especializado que permita ao aluno estar na classe comum e no atendimento especializado, pois, como destaca Oliveira (2009, p. 32):

[...] a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Dessa forma, a discussão sobre como garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em espaços de escola regular, ganhou forças e se firmou, em respeito às suas dificuldades e especificidades, visto que também eles gozam do direito fundamental de cidadão.

Com base nas considerações feitas nesses documentos internacionais, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, s/p.) expressa em seu artigo de nº 58: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A educação especial como modalidade de ensino da educação básica, se organiza a fim de oferecer a essa população o apoio especializado, como complementa:

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

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

Para uma orientação mais específica referente à organização da educação especial no âmbito escolar, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica promulgaram a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que teve como objetivo instituir diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica para os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais.

Podem-se destacar alguns aspectos relevantes nessa legislação, como em seu artigo 2º onde se determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001, s/p.).

Cabendo-lhes também adequar-se ao processo de inclusão para receber esses alunos. Nessa legislação, em seu art. 3º lê-se ainda:

Por Educação Especial, modalidade de Educação Escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, s/p).

Consideravam-se como educandos com NEE os que, durante o seu processo educacional, apresentassem:

Art. 5º I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

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

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, s/p).

A organização do serviço de apoio especializado é destacada com relevância para o processo de inclusão. No decorrer do texto dessa legislação, determinava-se que esse trabalho se incorporasse ao realizado na classe comum, cuidando-se que houvesse: professores especializados, flexibilização e adaptação curricular, serviços e apoios especializados em salas de recursos, professores intérpretes, profissionais itinerantes e fossem criadas, extraordinariamente, classes especiais, que permitissem um atendimento capaz de substituir o ensino regular ofertado em espaços separados, se necessário, como em escolas especiais, para atender alunos que requeiram atenção individualizada e adaptações curriculares tão significativas, que a escola comum não consiga prover (BRASIL, 2001, s/p).

Nesse momento existe uma abertura para o atendimento da educação especial a um alunado que antes não era considerado como sua demanda. Em relação aos serviços, também é possível visualizar algumas opções, de acordo com as necessidades e especificidades dos alunos.

Para Garcia (2006, p. 301), a análise da legislação dessa época possibilitou perceber que a organização do trabalho pedagógico na educação especial apoiou-se na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica à homogeneização da escola do ensino regular. Talvez a expressão necessidades educacionais especiais tivesse por finalidade retirar o foco dos diagnósticos da deficiência e colocá-lo sobre as dificuldades de aprendizagem.

Isso seria em razão tanto do empenho em superar o modelo médico psicológico de atendimento, pelo qual a educação especial vinha pautando suas ações, quanto da necessidade de desenvolver um trabalho nas escolas regulares que levassem em conta a heterogeneidade das turmas?

Na contramão dessa perspectiva de alunado da educação especial, o MEC elaborou o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) na qual considerou “Educação Inclusiva como uma ação mundial, de abrangência política, cultural, social e pedagógica, na expectativa de efetuar a inclusão e minimizar a discriminação” (BRASIL, 2007, Introdução).

Esse documento considerou, como público-alvo da Educação Especial, “as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, nos casos dos transtornos funcionais específicos, a proposta é que a educação especial atue de forma articulada ao ensino comum” (BRASIL, 2007, p. 9), diferenciada

radicalmente da proposta anterior proposto para as pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001), denominação mais ampla e com foco de atendimento diferenciado.

Essa “nova” definição dos sujeitos da educação especial retomou os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), da década anterior, quando a política se apoiava no princípio da integração (GARCIA, 2011, p. 109). Então, o que houve foi uma mudança ou apenas reorganização de demanda de atendimento?

As orientações propostas na PNEE-EI (2007) visavam à garantia de acesso, permanência e aprendizagem dessas pessoas nas escolas do ensino regular, reafirmando a educação especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades como responsável por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização, definindo que o AEE tem por finalidade:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

Diante das estratégias pedagógicas e de acessibilidade levantadas nesse documento, fica clara a relevância em relação ao AEE, organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica, como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, a ser pautado em turno outro que o da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, de forma complementar/suplementar e não substitutiva do ensino comum.

Para isso, fez-se necessário que os sistemas de ensino lançassem mão de vários recursos: físicos, humanos e pedagógicos, visto que é por meio deles que se tornará possível a organização do AEE.

Segundo o documento, por meio da oferta do AEE, o aluno passará a ter acesso ao currículo, como garantia de sua aprendizagem. Embora o que se tem observado nas pesquisas realizadas na área, é que se tem, de um lado, políticas públicas e legislações específicas teoricamente fortalecidas e, do outro, práticas do cotidiano escolar fragilizadas.

As orientações descritas na PNEE-EI (2007) foram muito polemizadas, e a crítica se acirrou principalmente em relação à questão da oferta do AEE em escola regular, porque nesse documento não se respaldou a organização de classes e escolas especiais.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE, define o sistema de apoio à escolarização desses alunos como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL/SEESP, 2008, § 1).

O referido decreto especifica que o AEE poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define a SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL/SEESP, 2008).

Com base na proposta de educação inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008 CNE/CEB, em destaque no seu Art. 1º determina:

[...] 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 (BRASIL, 2008, s/p.).

Como se vê, a legislação educacional prescreve que o AEE deve ser organizado preferencialmente pela oferta de SRM, de forma complementar ou suplementar, e não mais substitutiva, para que os alunos não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas tenham supridas, ao mesmo tempo, suas demandas de escolarização, considerando-se esse atendimento como o mais adequado para esses alunos. Refere-se Garcia (2011, p. 111):

A indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como o *locus* por excelência do Atendimento Educacional Especializado, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal.

Essa questão pode significar o reducionismo de serviços da educação especial demonstrado nas políticas de inclusão para o AEE, considerando-se que fica a cargo da SRM e de um único professor, “superespecialista”, atender aos alunos que demandem apoio especializado em seu processo de escolarização no ensino comum.

A Resolução nº 04/2009 CNE/CEB, no seu art. 1º, estabelece:

[...] para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), **ofertado em salas de recursos multifuncionais** ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, s/p.).

O que se pode observar é que, conquanto seja clara a relevância que se dá ao AEE para o processo de inclusão, essa tarefa não fica necessariamente apenas a cargo do Estado e das escolas públicas, aceitando-se que esse atendimento seja realizado por instituições sem fins lucrativos, ou seja, incentiva-se o atendimento separado do ensino comum, ofertado pelo setor privado de caráter filantrópico.

No final de 2011, foi promulgado o DECRETO nº 7.611 (BRASIL, 2011) no qual se reafirma que a educação especial deveria oferecer e garantir os serviços de apoio especializado organizados pela instituição escolar:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

Além disso, o decreto trouxe de volta a possibilidade de desenvolver o AEE na rede regular de ensino em classes especiais ou em escolas especiais ou especializadas.

Art.14 Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011, s/p, grifo da autora).

Tal decreto parece resgatar o trabalho realizado em classes especiais da escola regular e nas escolas especiais ou especializadas, embora incentive enfaticamente a implantação da SRM no ensino comum.

Assim, expõe Baptista (2011, p. 70) “[...] as políticas brasileiras para a educação especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em educação especial” colocando-a como a melhor opção para atender os alunos, público-alvo da educação especial, que se encontram matriculados no ensino comum.

1.2 O FOCO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

No contexto da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007) o programa “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da PORTARIA nº13 de 24 de abril de 2007, onde se lê:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art. 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007, s/p, grifo da autora).

Esse programa integra, portanto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite) objetivando:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade as escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012, p. 9).

Para atingir os objetivos propostos e com isso compor a SRM, tais recursos foram disponibilizados pelo MEC, aos municípios brasileiros, sendo de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino a indicação das escolas a serem contempladas, conforme sua demanda e de acordo com os critérios que foram estabelecidos pelo programa.

As orientações para o seu funcionamento foram feitas de acordo com a legislação e os documentos orientadores. A proposta também previu a promoção da formação continuada dos professores para atuação no AEE e apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível para adequação arquitetônica, com vistas à acessibilidade nas escolas (BRASIL, 2012, p. 13).

Assim o MEC/SECADI, durante os anos de 2005 a 2012, encaminhou, às escolas brasileiras, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos, a fim de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização dessas salas e a oferta do AEE. As salas se caracterizaram como de Tipo I e de Tipo II, conforme especificações técnicas dos itens que continham os kits. A SRM Tipo 2 seria complementar para a escola frequentada pelo aluno com deficiência visual.

Quadro 1 - Especificação dos itens da SRM Tipo I

Equipamentos	Materiais Didáticos/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Animais em Libras
01 Mesa redonda	
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille

01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL, 2012.

Quadro 2 - Especificação dos itens da SRM Tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos/ Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2012.

As orientações a respeito da organização e funcionamento da SRM foram feitas principalmente nas legislações com o *Decreto nº 6.571/2008*, *Resolução nº 4/2009*, *Parecer nº 13/2009*, *Decreto nº 7.611/2011*, *nota técnica nº11/2010* e em documentos como o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010)* e o *Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012)*.

A SRM cumpre o papel da organização de espaços na escola comum, com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial, eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, em ambiente educacional e social (BRASIL, 2012, p. 6).

Esse público-alvo são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, definidos como:

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

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

Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2012, p. 7 grifo da autora).

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, a orientação é que se institucionalize a oferta do AEE contemplando-se aspectos para organização e funcionamento da SRM como: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2012, p. 7).

Para a organização do serviço é necessário que a matrícula dos estudantes seja realizada no AEE da própria escola ou de outra. O atendimento deverá ser organizado em cronograma, com carga horária individual e/ou em pequenos grupos e realizado por professores com formação para atuação na SRM e por profissionais de apoio às atividades de vida diária, devendo haver articulação entre os professores da educação especial e os do ensino regular e acessibilidade às comunicações e informações. Requer-se, ainda formação continuada de toda a equipe escolar, assim como participação da família e dos demais serviços públicos de saúde, assistência, além do registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE (BRASIL, 2012, p. 7 e 8).

O professor do AEE, conforme a Resolução nº 4/2009, art.12, “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial” e cumpri-lo de forma complementar ou suplementar à escolarização oferecida pelo ensino regular, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Dentre as atribuições do professor da SRM destaca-se: elaboração, execução e avaliação do plano do AEE; definição do cronograma e das atividades; organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE como: Libras, Braile, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e enriquecimento curricular; articulação e orientação aos professores da classe comum e às famílias; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2012, p. 9).

Por aí se conclui que a SRM é para o MEC, o serviço mais adequado à oferta do AEE ao seu público-alvo, com espaço organizado pelos recursos físicos, materiais, pedagógicos, tecnológicos e pela formação do professor, principal articulador das ações imprescindíveis ao seu funcionamento.

1.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

No estado do Paraná, as normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com NEE, após a LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02/2001 CNE/CEB, foi normatizada através da Deliberação nº 02/2003, aprovada em 02 de junho de 2003, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) que, em seu artigo de nº 10 determina: “A escola regular, ao construir e implementar sua proposta pedagógica, deverá promover a adequação e organização de classes comuns e implantar os serviços e apoios pedagógicos especializados e classes especiais” (PARANÁ, 2003, p. 3).

Esses serviços e apoios especializados poderiam ser organizados de maneira muito diferenciada, de acordo com as NEE dos alunos e áreas da deficiência. Entre as possíveis formas de apoio, a SR se configura como um dos recursos de organização das escolas regulares.

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados as necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo-se estender a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 20).

Para ter condições de implantar os serviços e apoios que deveriam ser ofertados na rede estadual de ensino, no ano de 2004, o governo do estado do Paraná realizou um concurso público para professores a serem contratados para os anos finais do ensino fundamental. Havia vagas específicas para professores especialistas em educação especial.

A ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada (PARANÁ, 2006, p. 34).

Com a aprovação dos profissionais no concurso, os professores especialistas em educação especial, contratados por todo o estado, foram destinados, conforme sua opção, para as escolas especiais, conveniadas com o governo do estado, ou para atuar nas escolas

regulares, junto aos alunos com deficiência, na expansão da rede de apoio (PARANÁ, 2006, p. 29).

O AEE passou a ser ampliado nas escolas da rede estadual de ensino, onde os serviços foram sendo implantados de acordo com a necessidade local.

Na organização dessa rede de apoio especializado, que foi sendo implantada, elaboraram-se algumas instruções para orientar as escolas na oferta dos serviços e apoio aos alunos com NEE na rede estadual de ensino. O tipo de apoio era definido de acordo com a especificidade e necessidade especial do aluno. Entre as diversas possibilidades constavam as opções por: professor itinerante, professor intérprete, professor de apoio permanente em sala de aula, instrutor de Libras, sala de recursos, centro de atendimento especializado, classe especial, escola especial, centro de apoio pedagógico e outros (PARANÁ, 2003, p. 4).

No caso específico da SR, nesses últimos anos, houve mudança quanto a sua denominação e organização. No ano de 2004 foram elaboradas instruções para sua organização e funcionamento; a sala passou a ser denominada de Sala de Recursos - área da deficiência mental e distúrbios de aprendizagem (Instrução nº 05/2004 - SEED/SUED).

Em 2008 foram elaboradas novas instruções que alteraram a denominação para Sala de Recursos - área da deficiência mental/intelectual e/ou transtornos funcionais específicos (Instrução nº 13/2008 - SUED/SEED), Sala de Recursos - área dos transtornos globais do desenvolvimento (Instrução nº 12/2008 - SUED/SEED) e Sala de Recursos - área de altas habilidades/superdotação (Instrução nº 16/2008 - SUED/SEED).

No ano de 2011, de acordo com as orientações das políticas inclusivas do MEC e do programa de Implantação de SRM, foi organizada uma nova legislação (Instrução nº 16/2011 - SUED/SEED), alterando-se o funcionamento e a denominação da Sala de Recursos para Sala de Recursos Multifuncional tipo 1.

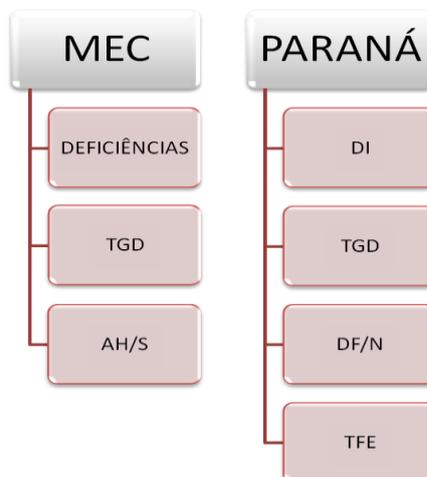
Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam **deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos**, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, s/p).

Dessa forma, a SR, ofertada pela educação especial no estado do Paraná, manteve as orientações específicas vigentes e, após o programa de Implantação da SRM do MEC, sofreu alterações principalmente quanto à denominação, público-alvo e nível de ensino de atendimento.

No espaço em que anteriormente o atendimento era realizado em separado por área de deficiência, agora ele é feito em um único espaço organizado e denominado SRM tipo 1; nele realiza-se o serviço de complementação à escolarização dos alunos, pois a SR, amparada antes pela instrução nº 13/2008 e 12/2008, foi transformada em SRM tipo 1 (instrução nº 16/2011) independentemente de receber todos os recursos e equipamentos do MEC.

Diante das orientações feitas pelo MEC, o estado do Paraná manteve algumas diferenças na organização da SRM, principalmente na questão do público-alvo. Nas SRM, como proposto pelo MEC, são atendidos os alunos com deficiência (intelectual, física ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/S). Nesse modelo de SRM tipo 1 proposto pela instrução nº16/2011 SUED/SEED, os alunos a serem atendidos são aqueles com deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DF/N), transtornos globais de desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos (TFE).

Figura 1- Público alvo da SRM



Fonte: BRASIL, 2007; PARANÁ, 2011.

Os alunos com AH/S permaneceram em atendimento em uma SR específica (instrução nº 10/2011) e os alunos com deficiência visual ou surdez em atendimento nos centros de atendimento especializado (instrução nº 20/2010 e nº 02/2008).

Os alunos com DF/N têm atendimento com o professor de apoio à comunicação alternativa (instrução nº 02/2012); somente em casos especiais frequentam a SRM. Essa parcela do alunado, com TFE, não constam, nas orientações do MEC, como

público-alvo da SRM, mas são atendidos na SRM tipo 1, segundo a instrução nº 16/2011SEED/SUED, esse transtorno:

[...] se caracteriza pela sua funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011, p. 2).

No decorrer do texto da Instrução nº 16/2011 SEED/SUED, fica mais claro que esses alunos seriam aqueles com distúrbios de aprendizagem como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade (TDAH), muito comuns nas escolas da rede pública de ensino (PARANÁ, 2011, p. 7).

No estado do Paraná, até o momento da pesquisa foram autorizadas 1.800 SRM tipo 1. Nessas salas é atendido um total de 22.071 alunos, uma média de 12 alunos por SRM (PARANÁ, 2013). O tipo de NEE tem muita variação, sendo que existe um número expressivo de casos de distúrbios/transtornos de aprendizagem (8.661 alunos) e de transtornos de *déficit* de atenção (3.520 alunos), totalizando 12.181 alunos, ou seja, 55% do público-alvo da SRM.

Tabela 1 - Tipo de NEE dos alunos atendidos nas SRM do Estado do Paraná.

Tipo de NEE	Nº de alunos
Cegueira	03
Baixa visão	212
Surdez	20
Deficiência auditiva	95
Surdocegueira	0
Deficiência física	259
Deficiência intelectual	8.743
Altas habilidades/ superdotação	47
Distúrbios/ transtornos de aprendizagem	8.661
Síndrome de Rett	0
Síndrome de Asperger	74
Autismo clássico	23
Transtorno desintegrativo da infância	85
Transtorno de déficit de atenção hiperatividade	3.520
Transtornos mentais	329
TOTAL	22.071

Fonte: PARANÁ, 2013.

O objetivo da SRM tipo 1 é apoiar o sistema de ensino, a fim de complementar a escolarização dos alunos com deficiências que se encontram matriculados na rede pública de ensino, para sua melhor organização e funcionalidade (PARANÁ, 2011, p. 1).

O seu funcionamento deve ser obrigatoriamente contemplado no PPP e Regimento da escola e ser no turno contrário aquele em que o aluno está matriculado no ensino regular. A carga horária é de 20 horas, contados em hora aula ou relógio, respeitando-se a normatização do seu mantenedor, o número é de, no máximo, 20 alunos por sala, atendidos em pequenos grupos e/ou individualmente e a frequência é de 2 a 4 vezes na semana, não ultrapassando 2 horas diárias (PARANÁ, 2011, p. 2 e 3).

O ingresso do aluno na SRM tipo 1 efetiva-se após a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, que possibilita o reconhecimento das suas NEE, com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos. A avaliação inicial é realizada pelo professor de SRM e/ou pedagogo da escola e confirmada pelo parecer de profissional especialista, parecer necessário dependendo da especificidade do caso (PARANÁ, 2011, p. 6).

Esse serviço deve ser organizado com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários, destacando-se os jogos pedagógicos que valorizem os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos. O trabalho pedagógico deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, objetivando o desenvolvimento da sua autonomia, independência e valorização (PARANÁ, 2011, p. 3 e 5).

Esse trabalho pedagógico deve ser organizado dentro de 3 eixos principais:

Atendimento individual que seria trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e com os conteúdos defasados dos anos iniciais/finais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. **Trabalho colaborativo com professores da classe comum** com o objetivo de desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. **Trabalho colaborativo com a família** com o objetivo de possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno (PARANÁ, 2011, p. 5 e 6 grifo da autora).

As atribuições do professor da SRM tipo 1 são elencadas de acordo com as ações desenvolvidas e sua organização e funcionamento desse serviço como:

Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e participar da Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar; Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado; Organizar o cronograma de atendimento; Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas; Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica; Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum; Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas e as famílias; Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe; Produzir materiais didáticos acessíveis; Registrar a frequência do aluno em livro de chama próprio do AEE (PARANÁ, 2011, p. 8).

Dessa forma, o estado do Paraná adere ao programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncional do MEC, embora mantenha, com amparo legal em legislação própria, características que lhe são peculiares, consideradas relevantes para o seu funcionamento e para o atendimento dos alunos, público-alvo da educação especial, na rede pública de ensino.

1.4 AS PESQUISAS BRASILEIRAS DA ÁREA

Para identificar as pesquisas brasileiras realizadas nos últimos anos sobre o AEE ofertado em SRM, foram realizadas buscas por teses, dissertações, artigos publicados em periódicos sobre a temática. Esse material foi lido e organizado no presente texto, a fim de se ter uma noção de como esse serviço de apoio ofertado aos alunos, público-alvo da educação especial, está sendo organizado por meio de políticas públicas e práticas inclusivas, nos diversos estados e municípios brasileiros.

Foram considerados trabalhos realizados a partir do ano de 2000, que discutiam o AEE, ofertado em SR, SRM ou outros serviços com denominações diferenciadas, mas com características semelhantes de organização e funcionamento. Foi observado que os trabalhos traziam como discussão enfoque diferenciado como: organização e funcionamento do serviço; práticas pedagógicas; possibilidades do atendimento especializado; formação de professores; encaminhamento dos alunos com NEE; políticas públicas inclusivas, entre outros.

Foram selecionados 26 trabalhos, pela relevância do tema tratado e contribuição para a discussão dos dados desta pesquisa. Esses trabalhos são apresentados nesse texto agrupados pela semelhança dos temas.

Entre as pesquisas que analisaram a organização e o funcionamento de serviços de apoio especializado ofertado em SR, destacam-se as de Sousa e Prieto (2001); Prieto e Sousa (2007); Tezzari (2002); Oliveira (2004); Oliveira (2008); Milanesi (2012).

Sousa e Prieto (2001) e Prieto e Sousa (2007) realizaram estudos com o objetivo de analisar as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), como recursos de integração do aluno deficiente mental na rede regular de ensino do município de São Paulo, possibilitando caracterizar como vinha acontecendo a sua implantação, bem como sua contribuição para o processo de escolarização de alunos que demandavam da educação especial.

A coleta de dados foi realizada nas salas de recursos, onde foram levantadas informações relevantes sobre os alunos, os professores, a instalação da sala e o processo de escolarização dos alunos.

Durante os estudos, foi possível concluir que a educação especial ainda era algo tratado com “descaso” pelo poder público, parecendo ser suficiente a instalação do atendimento e a existência do espaço físico, não obstante muitas vezes precário. Consideraram que, para o sucesso desse serviço de apoio, se faziam necessários investimento sistemático, ações em conjunto e políticas públicas consistentes; considerando-se que a efetivação do direito à educação deve ultrapassar a garantia de acesso à escola e contemplar condições de permanência a todos os alunos.

Foi possível observar fatores relacionados à abrangência e distribuição dos serviços de apoio especializado, à avaliação dos papéis desempenhados pelo atendimento educacional especializado na vida escolar dos alunos e à preservação do seu direito reconhecido formalmente pelo sistema de ensino através da implantação de planos e programas de educação especial. No limite, pôde-se questionar qual era o direito que estava sendo garantido a determinados alunos, vendo-se a resposta como muito distante da tão conclamada educação para todos (PRIETO; SOUSA, 2007).

Tezzari (2002) fez a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada realizada com professores que atuavam nas Salas de Integração e Recursos, ofertadas no ensino comum das escolas regulares da rede municipal de ensino do município de Porto Alegre. Oliveira (2004) realizou um trabalho de campo nas salas de recursos da rede estadual de ensino do município de Campo Grande, onde os dados foram coletados por meio de questionários. Oliveira (2008) realizou um trabalho de intervenção junto de uma professora especialista, que atuava em uma sala de recursos, situada em escola estadual de ensino fundamental, do município de Bauru, interior do estado de São Paulo. Milanesi (2012) realizou um estudo de cunho colaborativo, em um ciclo de 10 encontros, com professores de SRM e de turmas de ensino comum, nas quais houvesse alunos atendidos em SRM e profissionais da gestão de um município do interior do estado de São Paulo.

Analisando-se e discutindo-se os resultados, foi possível verificar que a constituição dos serviços de apoio, em relação ao processo histórico da educação especial, tem sido significativa no aspecto quantitativo, em especial em relação à ampliação dos atendimentos em SR nos últimos anos, em que os municípios vêm-se esforçando para seguir as orientações das políticas de inclusão escolar (OLIVEIRA, 2004; MILANESI, 2012).

Tezzari (2002) destacou a evidência da concepção de educação especial, considerada como algo fora e separado da educação comum, em que ainda se delegava ao professor especializado o “poder” de realizar um trabalho adequado com os alunos com dificuldades ou deficiência. Para Oliveira (2008), seria necessária a transformação da cultura escolar, especialmente no que se refere ao pertencimento da SR ao meio escolar.

Outra questão discutida foram não só as condições para a interação entre professor especialista e professor do ensino comum na organização de uma proposta de trabalho em conjunto, mas também a formação dos professores especialistas e da sala comum que demonstraram não se sentirem preparados para atender turmas tão heterogêneas e aceitar o processo de inclusão (TEZZARI, 2002; OLIVEIRA, 2004; MILANESI, 2012).

Para Oliveira (2008), o resultado do estudo apontou a existência de discrepâncias entre as recomendações legais e o que havia na realidade da sala de recursos pesquisada. Foram levantadas dificuldades em relação: à organização do espaço físico; à problemática do transporte escolar; ao apoio dos órgãos competentes; à ausência dos familiares e à morosidade na avaliação de identificação dos alunos (OLIVEIRA, 2004; MILANESI, 2012).

Foi possível concluir que a SR é um recurso especializado que os municípios têm organizado e os professores consideram muito importante, e que, se não fosse esse serviço, muitos alunos não estariam mais na escola comum, dada tanto a sua proximidade com as necessidades educacionais dos alunos, quanto como a ação dos professores que investem nesse atendimento. O grande problema é que esse serviço está posto como o único responsável pela inclusão desses alunos, recomendando-se como necessária a inserção da SR na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar. Seria preciso investir na implementação das ações oferecidas por esses serviços, como forma de garantir que as necessidades dos alunos fossem atendidas e sua permanência na escola ocorresse com sucesso (TEZZARI, 2002; OLIVEIRA, 2004).

Para Oliveira (2008), embora a intervenção não se tenha mostrado plenamente satisfatória na viabilização de ações inclusivas, ela foi importante para que a professora especialista iniciasse uma reflexão sobre a sua atuação no atendimento a seus

alunados. Milanesi (2012) concluiu ainda, que, embora fossem levantadas diversas dificuldades com que o município se defronta para organizar os espaços da SRM, houve importantes avanços na política nacional de educação inclusiva. A legislação tem caminhado para garantir os direitos da população-alvo da educação especial, e seus objetivos têm causado impacto em sistemas escolares do Brasil. Entretanto, é preciso destacar que ainda há necessidade de um espaço educativo que dê conta das atuais demandas sociais e escolares e que estas não serão garantidas somente com a formação de profissionais específicos, nem mesmo com a implementação de novas políticas.

A pesquisadora destacou serem indispensáveis mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas e outras, tais como: mão-de-obra especializada, financiamento, espaço físico adequado, clareza em relação aos processos de avaliação, estruturas complementares. A SRM constitui-se um desafio para as escolas de ensino comum e requer uma ação política que demande um processo de acompanhamento/análise e de diálogo com os professores, pedagogos e dirigentes escolares (MILANESI, 2011).

No que se refere às pesquisas que tiveram como objetivo refletir sobre a prática pedagógica na SR e sua relação com o processo de inclusão de alunos com NEE, pode-se destacar os estudos de Arnal (2007); Albuquerque (2008); Oliveira (2009); Regiani (2011).

Arnal (2007) realizou uma pesquisa em que se recorreu, para coleta dos dados, observações em SR da rede municipal das cidades de Mandaguari e Itambé. Albuquerque (2008) coletou dados em observações e entrevistas com os professores da SR da rede estadual de ensino do município de Maringá. Oliveira (2009) acompanhou o percurso escolar de alguns alunos das escolas estaduais, que frequentavam o programa de SR, também do município de Maringá. Regiani (2011) aplicou questionário e realizou entrevistas com as professoras da SR das escolas da rede regular de ensino do município de Guarapuava, todos esses estudos foram realizados no estado do Paraná.

Arnal (2007) concluiu que não haverá real inclusão, se forem consideradas apenas a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas. É preciso qualidade, competência e compromisso profissional no encaminhamento das atividades na SR. Além disso, é preciso que a infraestrutura dos ambientes de ensino seja condizente com os princípios de inclusão e respeite os alunos. As instalações, a tecnologia e os equipamentos devem ser apropriados para receber, sem restrições, os alunos num meio ambiente favorável às diferenças e ao sucesso de sua aprendizagem.

Albuquerque (2008) destacou, ainda, que incluir implica trabalho conjunto e análise das contradições presentes no interior da escola, nas relações de trabalho, na (falta de) vontade política e na realidade social, econômica e histórica, e não somente no esforço do professor, que se vê solitário e abandonado, excluído da dinâmica escolar. Acreditar que a forma como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica de determinadas salas atende às políticas de inclusão escolar é aceitar a igualdade no plano abstrato, é delegar mais uma vez à escola e ao professor a missão de incluir o diferente em uma sociedade em que todos estão (são) incluídos e excluídos direta ou indiretamente.

Para Oliveira (2009), após averiguação do percurso escolar, da apropriação e do desenvolvimento da linguagem escrita de alunos que ingressaram na SR de 1ª a 4ª séries, pode-se compreender que o serviço de apoio pedagógico especializado é uma possibilidade de apoio paralelo ao ensino regular. Embora a falta de comunicação com o professor da sala de aula comum ainda seja um dos agravantes para o processo de inclusão (REGIANI, 2011).

Regiani (2011) considerou que o professor deve compreender tanto a função da SR, como suporte para a inclusão de alunos que apresentam NEE, quanto o que efetivamente nela se desenvolve, para que também o professor da sala comum possa dar apoio aos alunos. Ambos deveriam estar-se comunicando constantemente, para que possam realizar as adaptações necessárias à aprendizagem do aluno. As práticas de ensino precisariam ser revistas em seus aspectos teóricos metodológicos para reconhecimento das diferenças individuais dos alunos atendidos.

Foram destacados como relevantes alguns estudos que buscaram discutir as possibilidades do serviço de apoio especializado ofertado em SR, para a construção de uma escola inclusiva (GIORGI, 2007; BÜRKLE, 2010; SILVA, 2009a; SILVA, 2009b; DELEVATI, 2012).

Giorgi (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar as possibilidades e os limites do serviço de apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. Para Bürkle (2010), o objetivo foi analisar o papel da SR no cotidiano da escola inclusiva. Silva (2009a) se propôs a verificar como a mediação do professor especialista, que atua na SRM, pode contribuir para uma educação com qualidade no contexto da educação infantil, e Silva (2009b), conhecer e analisar os tipos de apoio prestado na SR. Enquanto Delevati (2012) analisou as configurações do AEE na rede municipal de ensino.

Para alcançar tais objetivos foram realizadas pesquisas de acordo com a abordagem metodológica de estudo de caso, em escolas da rede pública de ensino estadual ou municipal, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados: observações, questionários, entrevistas e análise documental e tendo-se como participantes: professores de SR e do ensino

comum, alunos e pessoal envolvido com a gestão escolar. Giorgi (2007) e Silva (2009b), por sua vez, realizaram o estudo em municípios do estado de São Paulo; Bürkle (2010), no município do Rio de Janeiro, e Silva (2009a), no Distrito Federal. Somente Delevati (2012) para coletar seus dados, se utilizou da observação participante, em encontros de formação continuada com os professores da rede municipal de ensino de Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul.

Giorgi (2007) concluiu que o apoio especializado, da forma como estava sendo prestado no momento da sua pesquisa, podia não atender ao ideal de todos os alunos no mesmo espaço escolar, porém, contribuía para que uma grande parcela da população, seja reconhecida e valorizada dentro do espaço escolar, não importa que seja apenas aqueles alunos classificados como tendo acentuada dificuldade de aprendizagem, hoje ainda excluídos da escola.

Para Bürkle (2010), a inclusão do aluno com deficiência é uma ação complexa que demanda investimentos e ações favoráveis. Constataram-se a importância e a viabilidade do trabalho realizado na SR, pois elas representam efetivos instrumentos de inclusão no sistema educacional do município pesquisado. Os professores que atuavam nessas salas foram considerados imprescindíveis para o acolhimento do aluno especial na escola e para realização das adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum. Para isso, esses profissionais precisariam participar efetivamente do conjunto das decisões escolares. Para a autora a SR continuaria sendo um espaço à parte na escola e segregar alunos e professores seria estigmatizá-los por serem diferentes e por trabalharem com aqueles que fogem à normalidade.

Silva (2009a) concluiu que, na escola objeto da sua pesquisa, a presença da professora especialista criou possibilidades de superação do modelo tradicional de educação especial recorrendo a um modelo de inclusão total e de qualidade. Contudo, melhorias diversas precisariam ser implementadas na SRM, a fim de que as crianças sejam mais bem atendidas e seja ofertada uma formação continuada à professora especialista e à equipe de professores, como um todo. Para Silva (2009b), os depoimentos dos participantes revelaram que necessitam aperfeiçoar sua formação, participar de reuniões, bem como trocar experiências, com vistas ao processo de inclusão. É preciso dar oportunidades para a inclusão, de forma que o aluno se sinta incluído não somente na escola, mas também na sociedade, tendo suas potencialidades desenvolvidas.

Delevati (2012), em seu estudo, também verificou não só os efeitos positivos da política nacional de inclusão, evidenciados nesse contexto que sinalizou a

importância das ações governamentais dos últimos anos na busca pela equidade social, pela universalização do ensino e garantia do acesso, pela permanência e melhoria dos padrões de qualidade da educação brasileira, mas também o papel do professor do AEE como um agente articulador do processo inclusivo.

Foram consideradas ainda, algumas pesquisas que envolveram a temática de formação inicial e continuada (SILVA, 2008; RABELO, 2012; HUMMEL, 2012; MATOS, 2012).

Silva (2008) objetivou-se em compreender as propostas de formação continuada de professores de educação especial e o processo de aprendizagem profissional da docência. Rabelo (2012) analisou as potencialidades e limites da formação continuada de professores, através do ensino colaborativo. Hummel (2012) escolheu como objetivo planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso de recursos tecnológicos em SRM. Matos (2012) analisou a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, em atendimento à proposta de inclusão educacional de alunos com surdocegueira.

Visando atingir os objetivos propostos, Silva (2008) realizou uma pesquisa nas escolas da rede estadual de ensino de um município no estado de Mato Grosso, tendo como participantes alguns professores de SR e duas gestoras e utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, a ficha de caracterização dos sujeitos, um questionário e a entrevista semiestruturada.

Rabelo (2012) desenvolveu uma pesquisa colaborativa em três escolas da rede municipal no interior do estado do Pará, tendo como participantes duas professoras do ensino comum, uma estagiária, cinco professoras da SRM e três alunos com autismo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários, ficha de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal e sessões de observação participante.

Hummel (2012) desenvolveu uma pesquisa colaborativa, usando para a coleta de dados, um questionário e o curso de formação de professores, ao passo que Matos (2012) optou pelo estudo de caso, tendo como participantes duas professoras que atuavam em SRM e recorrendo a observações sistemáticas, a análise documental, a aplicação de questionários e a entrevistas.

Silva (2008) destacou a importância de os professores receberem uma formação que favoreça o entendimento das propostas da educação especial para que possam agir segundo os princípios que norteiam essas práticas, sendo necessário que tal formação seja contínua e favoreça o crescimento do profissional e que se analisem, se discutam e se

encontrem soluções conjuntas sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola.

Para Rabelo (2012), as experiências do ensino colaborativo não apenas funcionaram como uma estratégia favorável e rica de formação continuada com professores que puderam apoiar, em muitos aspectos, o trabalho pedagógico com os seus alunos, mas também possibilitaram um recorte das várias possibilidades de contribuições do ensino colaborativo, vinculando-as à formação continuada de professores.

Hummel (2012) destacou que somente alguns recursos estão disponíveis na SRM e que as professoras desconhecem a utilização desses recursos e têm pouco domínio, até mesmo em relação às noções básicas de informática. Quanto ao curso de formação continuada, ofertado durante a pesquisa, os resultados foram significativos propondo-se como necessária a permanência da formação, principalmente no local de trabalho; pois é na ação da prática pedagógica que as incertezas surgem quanto à melhor forma de atendimento educacional do aluno.

Para Matos (2012), os dados revelaram que as professoras têm disponibilidade e interesse pela formação continuada, embora a formação que estavam sendo ofertada, não contemplasse ainda suas necessidades e não trouxesse elementos suficientes para auxiliar na inclusão educacional e na permanência na escola de alunos com surdocegueira.

Para tratar da temática relacionada ao encaminhamento do aluno com NEE para o atendimento em SRM foram destacados os estudos de Silva (2010) e Corrêa (2013).

Silva (2010) propôs-se a analisar os argumentos de professores de classes comuns que justificavam o encaminhamento de alunos para a sala de recursos e Corrêa (2013) analisou a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de crianças com NEE para a educação especial.

Silva (2010) optou por realizar um estudo de caso em uma escola pública pertencente à rede municipal de São Bernardo do Campo no estado de São Paulo, utilizando-se como instrumentos para a coleta dos dados: entrevista semiestruturada, análise de documentos e observação. Os participantes foram os professores das classes comuns que participaram do encaminhamento dos alunos para SR. Corrêa (2013) realizou entrevista recorrente com uma equipe psicopedagógica, composta por uma coordenadora, quatro psicólogas e sete psicopedagogas, e analisou os laudos de encaminhamento dos alunos da rede municipal de ensino, do município de Londrina, no estado do Paraná.

Silva (2010) verificou que os motivos que justificavam o encaminhamento dos alunos faziam referência às defasagens de aprendizagem. A expectativa em relação a SR efetiva-se em um trabalho individualizado, com enfoque nas dificuldades dos alunos. Outros aspectos que também influenciaram o encaminhamento para SR seriam: condições precárias de trabalho, formação continuada insuficiente e carência de espaços coletivos de discussão na escola.

Para Corrêa (2013), os resultados mostraram que o papel da avaliação e do encaminhamento ficava a cargo da professora da SR, que tem a função de fazer todo o processo avaliativo com o aluno, enquanto a equipe psicopedagógica tinha a função de realizar todo o acompanhamento do AEE. Em relação ao diagnóstico, a pesquisadora observou que dava-se ênfase às questões individuais em detrimento das pedagógicas, sendo o processo voltado mais para o funcionamento subjetivo do aluno do que para as suas relações estabelecidas com o meio de aprendizagem, adotando-se como procedimento de encaminhamento os tradicionais instrumentos de avaliação psicológica e os testes psicométricos. Concluiu-se que, embora tenha havido mudanças, a educação especial permaneceu como um sistema paralelo de ensino e não como uma modalidade da educação básica perpassando todos os níveis de ensino.

Para a discussão das políticas públicas destacaram-se as pesquisas de Rebelo (2012) e Santos (2012).

Rebelo (2012) teve como objetivo investigar os impactos da política de complementação/suplementação da educação das pessoas com deficiência e analisar a possibilidade de efetivação da política de AEE sob as condições vigentes. Santos (2012) procurou compreender as configurações da atual PNEE- EI (2008), na rede municipal de educação dando ênfase aos possíveis efeitos do processo de implementação da SRM.

Rebelo (2012) realizou sua pesquisa no município de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul, através de análise documental com contribuições da análise de discurso, leitura e tratamento estatístico dos microdados relativos à educação especial, disponibilizados pelo Censo Escolar.

Santos (2012) realizou seu estudo na rede municipal de educação de Vitória da Conquista, estado da Bahia, utilizando-se como instrumento de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante e questionários.

Para Rebelo (2012), os resultados alcançados mostraram que as iniciativas propostas em lei vêm provocando crescimento tímido no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esse processo se deu em relação tanto à democratização do acesso e direcionamento de recursos para o ensino público, quanto à coexistência dos

interesses do setor público e das instituições privadas de caráter assistencial, que vêm conseguindo obter a garantia de financiamento, a fim de disponibilizar o AEE em suas unidades.

Concluiu-se que as políticas educacionais caminham seguindo as transformações sociais, mas não em um processo linear, visto ser resultado de transformações sociais mais amplas, e, ao mesmo tempo, impulsionadoras de tais transformações. Apesar das limitações, as legislações recentes sobre o AEE vêm possibilitando a construção de outro cenário para a educação especial, no qual as escolas regulares possam receber as pessoas com deficiência, contando com algum suporte, já que, ao menos teoricamente, estariam sendo preparadas para isso, ampliando as possibilidades de acesso e permanência de crianças, até pouco tempo marginalizadas pela escola.

Santos (2012), com base nas suas análises, conseguiu entender que a política nacional pode ser compreendida como um marco de referência global que vem sendo interpretada pela rede municipal pesquisada com base nos direcionamentos dados às políticas locais. No que se refere ao processo de implementação da SRM observou que a existência dessas salas, no interior das escolas, apesar de não ser garantia de inclusão escolar, vem gerando significativos movimentos em âmbito geral e tem contribuído para a compreensão de que a escola comum e pública é também um espaço para as pessoas com deficiência. A constituição dessas salas, no interior das escolas, tem propiciado uma espécie de interconexão entre as práticas da escola comum e as da educação especial.

Ainda destacaram-se como relevantes alguns estudos como os de Pasolini (2008); Barreto (2008); Lopes (2010); Braun (2012); Vioto (2013).

Pasolini (2008) teve como objetivo mapear o atendimento da educação especial na rede municipal de ensino. Barreto (2008) realizou um estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem da leitura de alunos frequentadores da SR. Lopes (2010) analisou o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular e AEE ofertado.

Braun (2012) teve como finalidade analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, bem como refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desses alunos e Vioto (2013) visou desenvolver um processo de intervenção junto à supervisão pedagógica de uma escola da rede municipal, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos NEE.

Para alcançar seu objetivo, Pasolini (2008) optou pela análise documental e entrevista semiestruturada realizada com duas professoras de SR, a coordenadora da educação inclusiva da secretaria municipal de educação e uma professora itinerante.

Barreto (2008) e Lopes (2010) realizaram uma pesquisa-ação. Barreto (2008) teve, como participantes; quatro alunos frequentadores da SR, de uma escola da rede estadual de ensino, do município de Ivatuba, no estado do Paraná e Lopes (2010) contou com profissionais da educação e alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, que frequentavam a SR, de uma escola da rede municipal de ensino, em um município no norte do estado do Paraná. Utilizaram-se como instrumentos, para a coleta dos dados; observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada.

Braun (2012) adotou como metodologia o estudo de caso etnográfico e pesquisa-ação colaborativa. Os participantes foram alunos com deficiência intelectual, professores do ensino comum e da SRM e foram utilizados, como instrumentos, observação participante e entrevista semiestruturada.

Vioto (2013) realizou seu estudo em uma escola da rede municipal de Londrina, estado do Paraná, por meio de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com uma supervisora pedagógica, uma professora de apoio, uma professora da SR e 10 professores regentes, por meio de entrevistas, questionários, observações diretas e ciclos de estudos.

Para Pasolini (2008), a análise do processo como um todo indicou que a SR têm sido o foco principal na escolarização do aluno com deficiência. A educação de pessoas com deficiência tem um histórico de exclusão, assistencialismo e filantropia, o que tem dificultado o entendimento do potencial desse alunado. Para a pesquisadora, a sala de aula comum deve ser privilegiada e contemplada nas ações governamentais e políticas para a efetivação de uma inclusão escolar que respalde o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência. É necessário que os professores, por meio da formação continuada, sejam capazes de repensar/ressignificar a sua prática educativa e assim levem em consideração a diversidade presente no contexto educacional.

Barreto (2008) ainda destacou a importância da mediação do professor que, ao desenvolver práticas como a da leitura, pode contribuir para o desenvolvimento e a formação educacional dos sujeitos com ou sem necessidades especiais, de modo que passem a ser compreendidos pelo seu potencial e não apenas por suas dificuldades escolares.

Braun (2012) pôde observar, durante a pesquisa, que a presença do aluno com deficiência na escola comum ainda era motivo de estranhamento e a estrutura curricular indicava a dificuldade em garantir o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, além

das dúvidas que as professoras apresentavam sobre como organizar o ensino para os alunos com deficiência.

A partir da colaboração estabelecida entre a professora da SRM, a pesquisadora e as professoras de sala de aula, foi possível observar que se ampliaram as iniciativas na organização/adequação de atividades, em suas áreas de conhecimento específicas, considerando-se a participação e a forma pela qual o aluno poderia adquirir o conhecimento trabalhado. Percebeu-se a relevância da complementaridade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do aluno, tanto em sala de aula quanto na SRM, concluindo que é preciso continuar a propor ações investigativas, junto à escola, de forma que as indagações gerem movimento na direção de estratégias em prol dos alunos, nela matriculados.

Lopes (2010) concluiu que a realização da pesquisa possibilitou verificar se a capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola para a realização de adequações curriculares se configura um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Ainda há muito a ser realizado para que os alunos com deficiência intelectual participem real e ativamente do processo de inclusão. É preciso investir naqueles que acreditam em mudanças, pois são eles que continuarão abrindo clareiras e estabelecendo novos caminhos e isso implica em novos estudos, novas pesquisas e novas intervenções.

Para Vioto (2013), as experiências e reflexões proporcionadas por essa pesquisa permitiram constatar e reafirmar a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como às contribuições do trabalho colaborativo, como meio de formação dos profissionais da área da educação, em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

Mediante a análise das pesquisas realizadas pôde-se concluir que os movimentos para a organização dos serviços de apoio especializados da educação especial estão acontecendo, mas ainda há muito que avançar, para que se tenha um modelo de prática pedagógica, que contemple a diversidade das demandas e das realidades de cada município brasileiro.

Não obstante se reduzido o número de trabalhos que discutem a temática pesquisada, pode-se observar um aumento do interesse pelo tema, nos últimos anos, possivelmente devido às políticas inclusivas e de oferta do AEE em SRM.

Conclui-se que é muito significativa a busca por examinar a organização e o funcionamento do AEE ofertado preferencialmente em SRM, para análise do serviço e

fortalecimento das políticas públicas em ações que devem ser implementadas pelas escolas da rede regular de ensino.

Nos diversos estados em que se desenvolveram pesquisas, percebeu-se a tentativa de organizar um serviço de apoio que garanta as condições mínimas de aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial, fazendo-se necessário para isso mais investimento público em recursos físicos e materiais, na formação de professores e melhoras na sua condição de trabalho.

Considera-se relevante o desenvolvimento de mais estudos sobre a organização o AEE ofertado em SRM para possibilitar análises que venham a contribuir com seu funcionamento e até mesmo com novos modelos de serviços a serem organizados.

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo Geral

Caracterizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) pelas escolas regulares da rede estadual de ensino de um município, no norte do estado do Paraná.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar as escolas de rede estadual que ofertam a SRM;
- Verificar que alunos frequentam o serviço de SRM na rede estadual, qual seu tipo de NEE, sua série, idade, gênero e se são egressos de outro atendimento da educação especial;
- Traçar o perfil dos participantes em relação a sua formação e experiência profissional;
- Descrever a organização e funcionamento desse serviço em confronto com a legislação vigente e as pesquisas brasileiras da área;
- Identificar as contribuições desse atendimento educacional especializado para o processo de inclusão.

2 MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como Survey (Babie, 2005) ou “levantamento”, conforme foi traduzido por Rodrigues (1979), e foi realizada por meio de formulário/questionário e entrevista semiestruturada, com análises de tratamento qualitativo-quantitativo.

Segundo Rodrigues (1979 p. 56), “o caráter central desse tipo de pesquisa é, todavia, o levantamento das características de uma população através do estudo de uma mostra que a representa”.

Esse método de pesquisa apresenta, como característica, a escolha de uma amostragem de pessoas capazes de fornecer as informações relevantes que ajudam a resolver o problema que se estuda; destaca a importância da construção de instrumentos que fornecem dados relativos ao problema de interesse e, dessa forma, possibilitam analisá-los a partir de outras informações obtidas, remontando possíveis variáveis capazes de explicar o que foi verificado (RODRIGUES, 1979).

No caso desta pesquisa, a amostragem se refere a todas as SRM da rede estadual de ensino desse município, sendo possível, através das informações coletadas, traçar um perfil desse serviço e estabelecer comparações, tendo-se como base a legislação vigente e as pesquisas realizadas na área em outros estados e municípios brasileiros.

2.1 O LOCAL

A pesquisa foi realizada em todas as escolas da rede estadual de ensino de um município da região norte do estado do Paraná nas quais se oferta a SRM. Esse município foi escolhido por ali estar a residência da pesquisadora e seu ambiente de trabalho, do qual surgiu o interesse em desenvolver o estudo.

Essa rede de ensino estadual é composta por 13 escolas, 12 localizadas na zona urbana e uma no campo. Nem todas as escolas possuem o AEE ofertado em SRM. São oito os estabelecimentos que ofertam a SRM, um dos quais tem duas salas autorizadas, totalizando nove SRM.

As escolas que participaram da pesquisa foram identificadas com a letra E em maiúsculo seguida de um número de 1 a 8, de acordo com a ordem de realização das visitas, como demonstra o quadro a seguir.

Tabela 2 - Caracterização dos estabelecimentos de ensino.

Características Escolas	Localização	Nível/ modalidade de ensino	Nº de alunos	Nº de turmas	Período	Nº de alunos com NEE	Nº de alunos com NEE por tipo	Adaptações para acessibilidade física
E1	Zona urbana/ região central	EF anos finais EM EP EE	551	26	Matutino Vespertino Noturno	9	6 DI 3TFE	Portas mais largas
E2	Zona urbana/ região central	EF anos finais EM EE	628	30	Matutino Vespertino Noturno	11	2 Surdez 5 DI 4 TFE	Rampas
E3	Zona urbana/ região de bairros	EF anos finais EM EE	372	17	Matutino Vespertino Noturno	8	1 surdez 2 DI 3 TFE 1 DV	Portas mais largas, rampas e barras
E4	Zona urbana/ região de bairros	EF anos finais EE	248	9	Matutino Vespertino	13	5 DI 8 TFE	Não possui adaptações
E5	Zona rural	EF anos finais EM	230	11	Matutino Vespertino Noturno	4	1 DI 3 TFE	Banheiro adaptado
E6	Zona urbana/ região central	EF anos finais EM EP EE	930	40	Matutino Vespertino Noturno	12	10 TFE 2 surdez	Banheiro adaptado, rampas e barras
E7	Zona urbana/ região de bairros	EF anos finais EE	56	6	Matutino Vespertino	4	1 DI 3 TFE	Rampas
E8	Zona urbana/ região de bairros	EF anos finais EM EE	562	19	Matutino Vespertino	6	1 DI 5 TFE	Banheiro adaptado

EF- ensino fundamental, EM- ensino médio, EP- educação profissional, EE- educação especial, DI- deficiência intelectual, TFE- transtornos funcionais específicos, DV- deficiência visual.

Fonte: A autora.

2.2 OS PARTICIPANTES

Foram escolhidos, como participantes da pesquisa, as nove professoras que atuavam nas SRM das escolas da rede estadual desse município.

Durante testagem do instrumento de coleta de dados junto a outros profissionais da escola, percebeu-se que os participantes sabiam muito pouco sobre o funcionamento da SRM. A professora especializada foi a única que demonstrou maior conhecimento, em razão do seu envolvimento com o serviço e sua atuação nessa área desde a sua implantação na rede estadual de ensino. Os outros profissionais repetiram as mesmas informações ou não souberam como responder às questões.

Como o objetivo da pesquisa era compreender como as escolas estavam organizando o funcionamento da SRM, optou-se por entrevistar as professoras especialistas. Elas foram consideradas, no momento da pesquisa, com maiores condições de responder, com detalhes, às questões norteadoras do trabalho desenvolvido nesse serviço de apoio especializado.

As participantes foram identificadas pela letra P em maiúscula, seguida de um número de 1 a 9, de acordo com a ordem da realização das entrevistas.

Tabela 3 - Características das professoras especialistas participantes da pesquisa.

Características/ Professoras	Gênero	Idade	Vínculo empregatício	Formação em nível Superior/ ano de Conclusão	Pós- graduação/ Ano de conclusão	Estudos Adicionais	Experiência profissional
P1	Feminino	36	Concursada	Pedagogia- 2004	Educação Especial-2003		Docência EF anos iniciais- 13anos Educação Especial-7anos
P2	Feminino	39	Concursada	Pedagogia- 2003	Gestão Escolar- 2004	Estudos Adicionais DM-2000	Docência EF anos iniciais e finais- 9anos Educação Especial-8anos
P3	Feminino	38	Concursada	Letras- 2004	Educação Especial-2003 Língua Portuguesa		Docência EF anos iniciais- 15anos Educação Especial-7anos
P4	Feminino	39	Concursada	Pedagogia- 1998	Educação Especial-2004	Estudos Adicionais DM-2001	Educação Especial-22anos
P5	Feminino	37	Concursada	Pedagogia- 2003	Educação Especial-2004		Docência EF anos iniciais- 13anos Educação Especial-7anos
P6	Feminino	54	Concursada	Pedagogia- 2000	Psicopedagogia- 2004 Modicabilidade Cognitiva-2011	Estudos Adicionais DV-2000	Docência EF anos iniciais- 5anos Educação Especial-8anos Clínica Psicopedagógica Docência em curso de especialização
P7	Feminino	50	Concursada	Pedagogia- 2004	Educação Especial-2005	Estudos Adicionais DV/DA- 2000	Educação Especial-10 anos Formação de docente
P8	Feminino	48	Concursada	Pedagogia- 2004	Educação Especial-2007 Psicopedagogia		Pedagoga EF anos finais e EM- 4anos Educação

P9	Feminino	55	Concursada	Pedagogia-1983	Educação Especial-2003	Especial-1ano Docência EF anos iniciais-25anos Educação Especial-7anos
----	----------	----	------------	----------------	------------------------	------------------------------------------------------------------------------

DM- deficiência mental, DV- deficiência visual, DA- deficiência auditiva, EF- ensino fundamental.

Fonte: A autora.

2.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: formulário/questionário com questões fechadas (apêndice A) e o roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice B).

O formulário foi utilizado para a coleta de dados técnicos, para que, durante o momento da entrevista, não fosse necessário perder tempo com questões objetivas, respondidas pela direção, com auxílio da equipe administrativa.

As questões foram divididas em 2 partes: parte 1 - caracterização do estabelecimento, quanto ao número de alunos, nível e modalidade de ensino, alunos com NEE, tipo de AEE e acessibilidade física; parte 2 - questões direcionadas à SRM, quanto à quantidade de salas, turno de funcionamento, quantidade de alunos, idade, série, gênero, se egressos da educação especial, tipo de NEE e pertinentes à professora especialista, como nome, gênero, idade, vínculo empregatício, formação acadêmica inicial e continuada e experiência profissional.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por ser necessário estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e as professoras especialistas, sobre questões de organização e funcionamento da SRM, a fim de coletar dados referentes as suas impressões sobre esse serviço. “A entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistador. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador” (MANZINI, 2003, p. 13).

Os instrumentos foram construídos durante a participação da pesquisadora, na disciplina ofertada pelo programa de Mestrado em Educação da UEL, sob a orientação da professora Dra Maria Cristina Marquezine. Foram testados em forma de estudo-piloto, em uma das escolas participantes da pesquisa. A realização do estudo-piloto é importante e necessária para, além de “outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem” (MANZINI, 2004, p. 1).

2.4 PROCEDIMENTO

O presente projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina - UEL, de acordo com a Resolução nº 274/2005, e foi aprovado pelo Parecer CEP/UEL nº222/2012 (anexo 1).

Para realização da pesquisa, foi realizado um primeiro contato com a chefia do NRE, órgão responsável pela orientação das escolas do estado do Paraná, com o objetivo de solicitar a autorização para realização da pesquisa nas escolas da rede através da declaração de coparticipante, conforme modelo exigido pelo comitê de ética.

Depois, foi feito um contato com a direção das escolas da rede que oferta a SRM para explicar o objetivo da pesquisa e saber se existia o interesse em colaborar e participar dos trabalhos a serem desenvolvidos. Todas se mostraram interessadas na participação da pesquisa que foi autorizada.

Após a autorização da direção foi feito um contato direto com as professoras especializadas que atuavam na SRM para explicar os objetivos do projeto e convidar para participarem diretamente da coleta de dados através das entrevistas.

Elaborou-se um roteiro prévio de entrevista para que os objetivos propostos fossem alcançados e para orientar a pesquisadora nesse momento, considerando-se que algumas questões surgiram no decorrer da conversa.

A confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelos pesquisadores. Iniciando-se com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção das respostas (MANZINI, 1990, p. 151).

A princípio as questões foram elaboradas a partir de 4 temas considerados relevantes: implantação do serviço de apoio especializado, sua organização e funcionamento, avaliação para identificar as NEE e as possibilidades do serviço ofertado em SRM.

Terminada a primeira versão do roteiro de entrevista, este foi testado em entrevista-piloto em uma das escolas da rede, para se garantir a sua aplicabilidade.

[...] a entrevista piloto pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência se familiarizarem com a arte de entrevistar. Após a entrevista, faz-se uma apreciação sobre a linguagem, a compreensão das perguntas feitas pelo entrevistador, a verificação da necessidade de

alteração das perguntas, a verificação da necessidade de incorporação de perguntas ao roteiro original (MANZINI, 2003, p. 20).

A entrevista-piloto foi pré-agendada e realizada na própria escola. Foram entrevistadas a direção, a pedagoga, uma professora do ensino regular e a professora especialista. As questões eram basicamente as mesmas, condizentes com os temas já relacionados. Para a professora especialista foram acrescentadas algumas questões relacionadas à sua prática em SRM.

Após a aplicação do roteiro-piloto, foram realizadas as alterações consideradas necessárias pela pesquisadora e orientadora, sendo eliminadas algumas perguntas, por serem consideradas redundantes e acrescentadas outras, caso surgissem à possibilidade de reorganização do roteiro e de um novo tema que não havia sido proposto inicialmente, incluindo-se, então, a formação do professor especialista.

Com o roteiro readequado, optou-se entrevistar somente as professoras especialistas, como justificado anteriormente. As entrevistas foram pré-agendadas com todas as professoras especialistas e foram realizadas pela pesquisadora na própria escola, no espaço de funcionamento da SRM. Por opção das professoras, foi utilizada a hora atividade, para que não se atrapalhasse o atendimento aos alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia das participantes, que assinaram o termo de livre consentimento, conforme exigência do comitê de ética (anexo 2). Para isso foi utilizado um aparelho gravador digital da marca Panasonic.

As conversas tiveram duração de 30 a 50 minutos, dependendo da fala e da quantidade de informações prestadas pelas participantes. Foram transcritas pela pesquisadora na íntegra, apenas com correções gráficas e totalizaram 55 páginas de texto em espaço simples.

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados do formulário receberam o tratamento por meio de estatística descritiva e os dados da entrevista optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MARQUEZINE, 2006). Para Bardin, a análise de conteúdo seria:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38)

Podem-se destacar duas funções na aplicação da técnica de análise de conteúdo, uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões, ou seja, podem encontrar-se respostas para as questões formuladas como também podem-se confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação ou das hipóteses. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos e vai além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2002).

Na fala das participantes buscaram-se informações que permitissem compreender como o serviço, ofertado em SRM pelas escolas da rede estadual de ensino, estava sendo organizado.

Como, no momento das análises, foram utilizados instrumentos diferenciados para a coleta das informações, os dados dos formulários foram descritos em tabelas, quadros ou gráficos, para facilitar sua visualização e as possíveis discussões dos resultados.

Os dados das entrevistas foram organizados com base em unidades temáticas, compondo um Quadro Demonstrativo, com temas, subtemas e falas dos participantes, material que serviu de base para as análises e discussões do trabalho de pesquisa.

Essas unidades temáticas também podem ser chamadas de categorias; referem-se “a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si, está ligada a idéia de classe ou série, são empregadas para estabelecer classificações” (GOMES, 2002 p. 70).

Foi composto um quadro com temas, subtemas, exemplos das falas dos participantes, acrescido das opções: concordo, discordo e não sei, para ser enviado a 2 juízes, professores doutores com experiência na área, para análise, concordância e validação. (MANZINI, 2003).

Após a avaliação dos juízes, verificou-se concordância entre os avaliadores e a pesquisadora, tendo sido constatada a fidedignidade dessa ação.

Os temas e subtemas estabelecidos para a discussão dos dados foram organizados da seguinte forma:

Quadro 3 - Categorização das entrevistas.

Temas	Subtemas
Implantação da Sala de Recursos	O processo
	O motivo da implantação e o Apoio técnico
	Programa Sala de Recursos Multifuncional
Organização e Funcionamento	Organização do atendimento
	Metodologia utilizada
	Espaço físico
	Registros escritos
	Acompanhamento dos alunos e o Contato com outros profissionais
Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais	Identificação
	Processo de avaliação
Formação do Professor Especialista	Formação inicial para atuação em Educação Especial
	Formação em serviço
Possibilidades do Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional	Contribuições para a Inclusão
	Ações para melhoria do atendimento educacional especializado

Fonte: A autora

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo geral caracterizar o AEE ofertado em SRM pelas escolas regulares da rede estadual de ensino de um município no norte do estado do Paraná.

Objetivando-se verificar quantas escolas de rede estadual ofertavam a SRM; caracterizar os alunos que frequentavam o serviço de SRM na rede estadual, qual tipo de NEE, série, idade, gênero; saber se o aluno era egresso de outro atendimento da educação especial; saber quem eram os professores, qual sua formação acadêmica inicial e continuada, sua idade, gênero, experiência na área da educação comum e especial (tempo de atuação) e seu vínculo empregatício; descrever a organização e o funcionamento desse serviço conforme a legislação vigente e o levantamento das pesquisas brasileiras da área; identificar quais eram as contribuições desse atendimento especializado para o processo de inclusão, buscou-se fazer o cruzamento entre os dados coletados através dos instrumentos: formulário e entrevista.

Os resultados e a discussão dos dados foram apresentados de acordo com a sua organização em cinco temas e seus principais subtemas, dos quais foram organizados a partir das falas dos participantes. Os temas foram: *Implantação da Sala de Recursos, Organização e Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, Avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais, Formação do Professor Especialista e Possibilidades do Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional.*

3.1 TEMA 1: IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS

3.1.1 O Processo de Implantação da Sala de Recursos

Após o concurso público, realizado pelo governo do estado do Paraná, no final do ano de 2004, ocasião em que foram ofertadas vagas específicas para a educação especial, deu-se início à implantação dos serviços de apoio especializado na rede estadual de ensino. Entre as opções dessa rede de apoio, uma era a Sala de Recursos (PARANÁ, 2003, p. 4).

Segundo os relatos de alguns professores que participaram desse processo, à medida que assumiam o cargo do concurso público, eles eram encaminhados para as escolas onde a SR estava sendo implantada. A preocupação constituiu-se em identificar os alunos e organizar os documentos para o processo de abertura do serviço de apoio especializado.

P3: Sim, eu acompanhei o processo, sei que foi feita a parte burocrática pela pedagoga da escola porque ela tem o maior contato com os alunos, foram há 07 anos, no ano de 2005.

P5: Eu acompanhei, isso foi a alguns anos, eu tinha sido aprovada no concurso e a direção havia solicitado a abertura da SR, isso foi mais ou menos no ano de 2005.

P9: Eu comecei em 2006, foi o primeiro concurso que aconteceu em educação especial, foi quando as SR foram abertas aleatoriamente. Eu participei como professora e não nos tramites legais, eu acho que foi uma abertura rápida, não tínhamos noção das avaliações, foi meio assim, “jogado”, aleatório.

Quanto à execução dessa ação, organização dos espaços físicos, adequação dos recursos materiais e pedagógicos e até mesmo critérios de abertura da SR, a realidade relatada pelas participantes, demonstrou-se que em tudo houve pouco planejamento e investimento financeiro do poder público, que as escolas foram-se adaptando à nova realidade e que o processo de formação continuada acontecia em reuniões técnicas entre a equipe do NRE e a escola, buscando-se sanar as dúvidas e apontar o melhor direcionamento.

P3: Quanto ao espaço físico tinha uma sala que não era utilizada no período da tarde e os materiais não tinha quase nenhum, os professores que providenciavam através dos cursos que eram feitos.

P6: Havia a informação de que haveria o atendimento, foi disponibilizado um espaço provisório, a professora que me antecedeu, eu não tive contato com ela.

Nesse processo de implantação da SR, as ações se realizaram de acordo com os documentos, como a Resolução nº 02/2001 CNE, o Parecer nº17/2001 CNE e a Deliberação nº 01/2002 CEE/PR. Para normatizar o funcionamento dessas salas, foi elaborada a Instrução nº 05/2004 DEE/SEED que estabelecia critérios para o seu funcionamento.

Os alunos a serem atendidos por esse serviço eram os que apresentavam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental (PARANÁ, 2004).

Para frequentar a SR era necessário que o aluno fosse egresso dos serviços de apoio dos anos iniciais e passasse por avaliação pedagógica no contexto escolar ou, caso a identificação ocorresse nos anos finais, deveria ser encaminhado à avaliação pedagógica, realizada no contexto escolar pelo professor especialista, professor do ensino regular e equipe pedagógica, recorrendo-se à equipe multidisciplinar, quando necessário (PARANÁ, 2004).

P3: No início os professores que identificavam os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem e era feita a avaliação pedagógica, constatando as dificuldades o aluno era encaminhado para SR.

P6: O processo estava se iniciando, os alunos eram egressos, alunos novos foram avaliados algum tempo depois, isso foi em 2005.

No início do ano de 2008, uma ação da Secretaria de Estado da Educação (SEED) surpreendeu a todos. Fecharam-se algumas SR no sistema, pela falta da demanda. A justificativa, na época, era a ausência do registro no Censo Escolar da deficiência dos alunos que frequentavam o serviço. Então, se a escola havia autorizado um serviço de apoio especializado da educação especial, no entendimento do MEC, dever-se-ia informar que tipo de aluno estava sendo atendido, ou seja, qual a sua deficiência ou transtorno.

A questão era que a maioria dos alunos atendidos pela SR, naquele momento, não apresentava nenhuma deficiência e sim dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, sua identificação e avaliação pedagógica eram feitas pelos profissionais da escola no contexto escolar, conforme as orientações da própria SEED.

A maioria das professoras demonstrou dificuldades para entender o que aconteceu e atribuiu o fechamento da SR à falta de laudo médico e ao funcionamento do serviço como reforço escolar.

P1: Todo o processo de fechamento foi porque logo no início a SR era vista como um reforço escolar, então os alunos eram encaminhados e tinha um monte de alunos que não tinham uma deficiência ou um laudo médico.

P5: A SR funcionou por um período e foi quando veio a solicitação de comprovação com laudo médico do diagnóstico dos alunos, nós não tínhamos esses documentos, então por esse motivo a SR foi fechada.

P9: Em 2008 houve o fechamento da SR.

Nesse momento, as políticas públicas inclusivas de nível nacional, tinham sido reorganizadas seguindo novos rumos, principalmente em atendimento ao documento da PNEE-EI (2007), que alterou o público-alvo da educação especial, retomando a questão da deficiência. No estado do Paraná, os serviços de apoio especializado permaneciam em funcionamento, de acordo com a Resolução nº 02/2001 CNE, ou seja, ofertava-se atendimento também aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Apresentar um “laudo médico” foi algo que apareceu de forma muito expressiva nos relatos das participantes, passando o encaminhamento dos alunos ao AEE a depender da sua situação clínica e isso foi um retrocesso. Mais uma vez, a educação especial recorreria à concepção clínica pedagógica e estaria dependendo da avaliação médica ou psicológica.

A situação dos professores ficou, então, muito complicada. Alguns foram encaminhados para outros serviços de apoio e outros orientados a dar aulas nas disciplinas da base nacional comum, de acordo com a sua habilitação, mesmo sem terem prestado concurso. Os alunos também foram prejudicados; de um dia para outro, ficaram sem atendimento diferenciado.

Em seguida, em caráter emergencial, as escolas receberam orientações e tentaram uma nova reorganização do serviço. Tais orientações foram normatizadas através da Instrução nº 13/2008 SUED/SEED, segundo a qual o aluno, para frequentar a SR, deveria apresentar dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrente de deficiência intelectual ou transtornos funcionais específicos. Esse encaminhamento se daria para o aluno egresso de serviços especializados nos anos iniciais, e avaliado, no contexto escolar, por equipe multiprofissional ou identificado pelo professor do ensino comum nos anos finais e encaminhado ao processo de avaliação realizado no contexto escolar por uma equipe multiprofissional (PARANÁ, 2008).

P1: Para a reabertura os alunos foram reavaliados, quem já tinha avaliação dos anos iniciais indicado, e daí caiu bastante o número de alunos, um dos itens era que tinha que ter avaliação, procurar os profissionais para estarem avaliando e dando o laudo e o professor estar avaliando na sala.

P3: Depois da reabertura os alunos precisaram passar por um processo de avaliação, tinha que passar pela psicóloga, esse processo ficou mais longo.

P5: Passados uns 4 anos nós conseguimos reabrir a SR, mas ainda faltavam algumas documentações dos alunos, eu tenho alunos que ainda não tem a avaliação clínica, o laudo do médico.

P9: Em 2011 ocorreu a reabertura da SR, eu não acompanhei o processo, porque eu fui trabalhar em outras escolas e perdi o vínculo com a SR, foi reaberta com outra professora.

Em vista dessas orientações, as escolas tiveram de se readequar, sendo reabertas aos poucos algumas SR. Os alunos tiveram de ser reavaliados, sendo para isso imprescindível o laudo médico ou a avaliação da equipe multiprofissional. Uma participante relatou a sua insatisfação com essa mudança, pois, para o ingresso no serviço especializado, passou-se a exigir que a avaliação fosse realizada por equipe multiprofissional, sem preocupação com a realidade da rede pública, que não dispõe de número suficiente de profissionais. A consequência foi que as avaliações ocorriam de maneira precária dificultando-se os encaminhamentos e a realização do trabalho na SR.

P3: Em minha opinião, quando a SR foi implantada e atendia aos alunos com dificuldades de aprendizagem tinha mais resultado, porque os professores trabalhavam e alcançava os resultados, o que está diferente hoje porque os alunos precisam passar por um processo de avaliação, tem que passar pela psicóloga, esse processo ficou mais longo, porque o estado não disponibiliza esse profissional e por isso o processo é mais demorado, assim nem todos os alunos são encaminhados para SR dificultando seu ingresso.

Diante dessa situação pode-se levantar um questionamento: Foi a exigência da avaliação que tornou impeditivo o ingresso do aluno em SR ou foi a falta de profissionais aptos e em condições de colaborar com a avaliação que passou a atrapalhar esse processo?

Em pesquisa realizada na SR por Giorgi (2007) e Albuquerque (2008) também foi possível verificar que a maior parcela de alunos atendidos pela SR tinha seu encaminhamento justificado em razão das dificuldades acentuadas de aprendizagem, com defasagem de conteúdos e não, exclusivamente, por atrasos acadêmicos significativos, distúrbios de aprendizagem ou deficiência mental.

Prieto e Sousa (2007), em pesquisa na cidade de São Paulo, puderam constatar que a maioria dos atendimentos especializados era para os alunos com deficiência mental (expressão utilizada na época). Elas questionaram o encaminhamento desses alunos e ressaltaram que o encaminhamento indevido de alunos para essas salas poderia trazer graves consequências para toda a vida escolar e social.

Talvez essa seja a realidade da demanda dos atendimentos da educação especial com diagnósticos incorretos, resultando disso encaminhamentos indevidos. Refere Oliveira (2008) que a Sala de Recursos se distancia de seu papel, no ensino inclusivo, ao ser destinada a uma população que poderia estar frequentando outro tipo de atendimento, como sala de reforço. A educação especial estaria atuando com um público que não seria da sua responsabilidade, mas que não é atendido de forma diferenciada pelo ensino comum; então, pela falta da oferta de outros atendimentos específicos, a SR passa a ser a única opção da escola.

3.1.2 O Motivo da Implantação e o Apoio Técnico

Quando as participantes foram questionadas sobre o motivo da implantação da SR na escola, as respostas foram variadas, como segue: solicitação da escola, necessidade e demanda dos alunos, mudança na gestão escolar, solicitação dos professores ou escola localizada em região central.

P1: Eu acredito que foi um pedido da escola.

P2: Eu acredito que foi pela necessidade que os alunos apresentavam para o serviço especializado.

P4: Eu sei que a sala foi implantada em função de dois alunos com dificuldades que precisavam de SRM, um que era egresso dos anos iniciais e o outro que estava dando muito trabalho, dessa forma o NRE orientou que os alunos precisavam ser avaliados.

P4: Houve uma mudança na direção, pois a direção anterior não aceitava que a escola tinha alunos com dificuldades e precisavam de SR.

P5: Eu acredito que foi uma solicitação dos professores do ensino regular na identificação de alguns alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem.

P7: Eu penso que é porque ela é uma escola central e pode atender as escolas menores que são próximas, para atender a necessidade da comunidade.

As falas demonstraram que não se sabe, ao certo, o motivo da implantação do serviço, como expressou uma professora: “foi meio assim, “jogado”, aleatório” (P9).

Sousa e Prieto (2001), ao analisar o atendimento educacional aos portadores de deficiência mental (expressão utilizada na época) do estado de São Paulo, verificaram uma descontinuidade na intensidade da criação da SAPNE e não conseguiram dados que explicassem a dinâmica de expansão adotada.

Braun (2012) também observou, em sua pesquisa, que as práticas eram organizadas a partir da chegada do aluno com deficiência na escola e da demanda imediata e real, porém nem sempre eram tomadas e formalizadas como parte do núcleo das práticas cotidianas, comuns à escola, como tantas outras que compõem o currículo. Tratava-se de práticas pensadas de acordo como o momento e com as possibilidades da escola.

Isso demonstra que muitas vezes a implantação de um serviço de apoio não é planejada. As ações para adequação dos ambientes, aquisição de recursos materiais e preparação dos profissionais envolvidos são realizadas depois que o atendimento está funcionando, quase sempre de maneira inadequada.

No caso da abertura das SR, participantes dessa pesquisa eram algo novo a ser ofertado pela escola. Os profissionais envolvidos necessitavam de apoio técnico, em relação às questões estruturais e de funcionamento, e de apoio pedagógico, em relação às avaliações e atendimentos dos alunos. As participantes relataram que buscavam esse apoio no NRE, com a equipe responsável pela educação especial.

P1: Sempre busquei com o pessoal do departamento de educação especial do núcleo quando tinha dúvida.

P2: Quando eu cheguei à escola as orientações eram feitas pelo NRE quando solicitado.

P6: Então o apoio técnico nós tínhamos com a equipe do NRE.

P4: Fora da escola eu busquei bastante no NRE [...]

Segundo os relatos, a escola, apesar de demonstrar interesse, não apresentava condições ou não se sentia preparada para oferecer o apoio que os professores precisavam. Quando questionados, alegavam a falta de conhecimento sobre o funcionamento do serviço. O trabalho era realizado em conjunto, à medida que o serviço estava sendo estabelecido e os norteadores sendo construídos.

P2: Um apoio específico na escola não tinha a escola, sempre que questionada dizia não ter conhecimento.

P4: Não, nenhum, a escola é que contou comigo, eu não pude contar com apoio da direção e da equipe porque eles é que esperavam a minha ajuda, não por falta de vontade, mas por falta de informação, falta conhecimento.

P6: A escola não tinha o conhecimento de como aconteceria esse atendimento, foi uma construção conjunta, ninguém tinha um norteador seguro de como aconteceria, muitas vezes os rumos de documentação e critérios foram alterados, na verdade nós crescemos juntos.

O motivo para solicitar apoio, no momento da pesquisa, eram as dúvidas cotidianas do trabalho a ser desenvolvido, a necessidade de estar com os outros da mesma área e poder trocar ideias e sugestões. As professoras sentiam-se muito sozinhas na escola e reclamaram de não haver uma padronização no serviço, embora houvesse a instrução que orientava o funcionamento da SR. Buscavam as outras professoras especialistas, na tentativa de conferir se o serviço estava ou não correto da forma como o faziam.

Isso é demonstração de que o processo estava-se desenvolvendo com ações descontínuas, e não evidenciava políticas precisas de fortalecimento do serviço de apoio especializado.

P1: Eu tinha e ainda tenho muitas dúvidas (a professora riu), porque na escola por mais que tenha outros profissionais, você é a professora de educação especial, não tem um colega dia a dia pra você estar tirando as dúvidas.

P4: Eu procurei colegas de área e percebi que as dúvidas eram as mesmas, eu acho que cada SR faz do seu jeito, não existe uma padronização apesar da instrução.

P8: Eu busquei, corri atrás, fui pedir socorro com as colegas (professoras das SRM), porque realmente a gente fica muito perdida, você quer trabalhar e não sabe como começar, eu fui olhando como a outra professora fazia para ver como eu poderia fazer e assim fui melhorando.

Segundo os relatos das professoras que iniciaram em SR mais recentemente, existia insatisfação quanto ao apoio da equipe do NRE. Elas consideraram necessário que fosse dado mais suporte ao funcionamento do serviço e ao trabalho a ser desenvolvido, ou no início do ano ou quando um professor assumisse essa função pela primeira vez.

P4: Eu gostaria que eles tivessem sentado comigo, me orientado, porque eu não tinha noção do funcionamento da SR, mas eu solicitei apoio no início do ano e fui conseguir sentar com eles em outubro, quando eu estava fechando as avaliações.

P8: Eu acho que a equipe do NRE deveria fazer esse trabalho, é preciso um suporte mais de perto no início do ano, principalmente para quem está começando, é preciso sentar junto, explicar como você vai trabalhar.

Em pesquisa realizada por Albuquerque (2008), atentando-se para as falas das professoras participantes, foi possível afirmar que o acompanhamento do funcionamento das SR estava acontecendo de forma precária. A equipe pedagógica da escola oferecia pouco ou, às vezes, nenhum suporte ao professor, e os encontros organizados pela equipe do NRE também estavam sendo pouco frequentes.

Talvez fosse necessário investir em formação continuada para os profissionais que compõem as equipes pedagógicas das escolas; assim eles poderiam sentir-se mais seguros para acompanhar o andamento do trabalho desenvolvido pela educação especial, nas escolas.

3.1.3 O Programa Sala de Recursos Multifuncional

O programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional foi instituído pelo MEC através da Portaria nº 13/2007. O estado do Paraná, embora já ofertasse o serviço de apoio especializado em SR, aderiu ao programa e, por força da Instrução nº 16/2011 SEED/SUED, alterou a sua nomenclatura e parte do seu funcionamento.

As participantes, quando, indagadas sobre o que sabiam a respeito da SRM, expressaram o que entendiam desse serviço; elas o consideravam como AEE, e não poderia ser visto como reforço escolar, mas, sim como um trabalho complementar ao ensino comum, facilitador do trabalho individual com as potencialidades e dificuldades dos alunos.

P1: A SRM é um atendimento complementar, não pode ser visto como um reforço escolar, na SR você tem trabalhar de forma bem individual, analisando as potencialidades de cada aluno.

P2: É um atendimento especializado para os alunos com algum tipo de dificuldade que o professor do ensino regular não é capaz de oferecer apoio suficiente para o seu desenvolvimento.

P3: É uma sala para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem em áreas específicas.

P7: Eu sei que é uma sala da educação especial, que atende alunos que tenham uma dificuldade de aprendizagem e também uma deficiência.

Algumas participantes consideraram esse serviço como uma forma de representação da educação especial na escola ou um direito do aluno que necessita de atendimento especializado.

P8: Eu sei que é uma maneira da educação especial estar dentro da escola.

P4: Eu sei que é um direito do aluno, o estado do Paraná oferta esse apoio, apesar de que o programa SRM é do MEC, essa sala veio para apoiar o professor do ensino regular e dar um direcionamento ao aluno especial que está sendo incluso no sistema.

Apenas a P4, ao dizer o que sabia sobre a SRM, fez referência ao MEC. As outras participantes referiram-se ao atendimento da educação especial, como complementar e ofertada ao aluno com dificuldades de aprendizagem e deficiência, mas não demonstraram saber que se tratava de um programa do governo federal, qual era sua abrangência nacional e quais eram as questões referentes ao seu funcionamento. Isso demonstra um indicativo de política implantada sem a participação dos professores.

Nota-se que, quando foi definido o público-alvo da SRM, incluíram-se os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que deixa em evidência que essa questão ainda não está bem resolvida e se continua considerando esses alunos como pertencentes ao grupo atendido pela educação especial.

Quando se tentou diferenciar a SR da SRM, considerou-se que a denominação SR passou a ser SRM. A principal mudança é a referente ao alunado, onde se agregaram, em um serviço, alunos com deficiências diferenciadas, que anteriormente eram atendidos separadamente.

P1: Abrangem mais deficiências além da deficiência intelectual e dos transtornos funcionais específicos, também os transtornos globais do desenvolvimento.

P3: Os alunos devem apresentar distúrbios de aprendizagem como dislexia, disgrafia, TDAH e também os alunos com DA e DF.

P5: É a SRM tipo 1 atende alunos com Transtornos Funcionais Específicos, Deficiência Física/Neuromotora, crianças com autismo e outras síndromes.

P6: A SRM ela prevê o atendimento de todas as deficiências, auditiva, visual, não sei se entra altas habilidades.

Talvez essa questão da diversidade de alunos a serem atendidos pela SRM preocupe as professoras. Como oferecer atendimento aos alunos que apresentam quadros diferenciados de deficiências, em um único espaço, de maneira que a sua organização, atenda as necessidades de todos os alunos?

Milanesi (2012) relata que as professoras da SRM, que participaram da sua pesquisa, também destacaram a impossibilidade de lidar com todas as deficiências possíveis de serem atendidas na SRM, pois acham que essa forma de se configurar o atendimento requer do professor competências variadas e habilidades que elas ainda não possuem.

Santos (2012), em sua pesquisa, fez referência à diversidade da demanda dos sujeitos que são o público-alvo do atendimento. Muitos dos relatos dos professores, que atuavam nesse espaço, foram um “desabafo”. A pesquisadora destacou a necessidade de reflexão acerca dos saberes necessários à atuação do profissional, que, inserido em um contexto escolar, é um docente com a função de contribuir, no âmbito pedagógico, para a aprendizagem dos alunos incluídos.

Para Baptista (2011), entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na SR como espaço prioritário para a oferta do AEE e aumentaram-se os debates acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho. Isso significa que existe a ideia de que um único formato de serviço de atendimento especializado dará conta de atender a todo público-alvo da educação especial, nas suas mais variadas especificidades.

Conquanto essa transformação da SR em SRM não seja uma mudança só na denominação, mas muito mais de estrutura e funcionamento, essas questões não parecem estar sendo tratadas em discussões e capacitações dos professores, e toda essa situação de mudança pode levar a um questionamento: Por que o estado do Paraná, que já tinha um serviço de SR por áreas de deficiência, organizado em sua rede de ensino, com legislação específica para seu funcionamento, alterou a denominação da SR para SRM, mas não aderiu totalmente ao formato indicado pelo MEC?

3.2 TEMA 2: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

3.2.1 Organização do Atendimento

O serviço de apoio especializado organizado em SRM tipo 1 tem natureza pedagógica que busca complementar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na rede pública de ensino (PARANÁ, 2011).

A rede estadual de ensino do município participante da pesquisa apresentou um total de 57 alunos que são atendidos nas nove SRM tipo 1 em funcionamento. Dessas, apenas uma escola tem 2 SRM em funcionamento, uma no período matutino e a outra no período vespertino; as outras escolas têm apenas uma SRM, todas no período vespertino.

Tabela 4 - Quantidade/turno de funcionamento das SRM tipo 1

Nº de SRM tipo 1	09
Nº de alunos em atendimento	57
01 SRM por escola	07
02 SRM por escola	01
Turno matutino	01
Turno vespertino	08

Fonte: A autora.

O número de SRM tipo 1 por escola está relacionado à quantidade de alunos e à necessidade que as escolas apresentam. O estabelecimento que tem duas SRM autorizadas, tem-nas porque oferta turmas regulares nos dois períodos e tem matriculados alunos da zona rural que dependem do transporte escolar.

O número de alunos por sala é considerado razoavelmente bom. A maior parte das salas tem de um a cinco alunos, três têm de seis a 10 alunos e apenas uma sala tem de 11 a 15 alunos. Salas com número menor de alunos facilitam a organização do cronograma de atendimento e possibilitam o trabalho individualizado.

Tabela 5 - Quantidade total de alunos por SRM .

Nº de alunos	Nº de SRM	Porcentagem
De 01 a 05 alunos	05	56%
De 06 a 10 alunos	03	33%
De 11 a 15 alunos	01	11%
Total de SRM	09	100%

Fonte: A autora.

A sala que atende entre 11 e 15 alunos é da E6, que tem a maior quantidade de alunos regulares, funciona nos turnos matutino, vespertino, noturno e atende na SRM alunos de escolas próximas, que não ofertam a SRM. Esse número de alunos por sala é considerado grande e compromete a organização do trabalho individualizado. Segundo a professora, há mais alunos na lista de espera para avaliação de identificação e ingresso na SRM.

Essa realidade requer a abertura de mais uma SRM em outro turno. Segundo os relatos da professora, a gestão da escola tem a intenção de abertura de outra sala, mas falta espaço físico.

No que se refere à idade dos alunos, a maior parte (58%) apresenta entre 13 e 15 anos, 26%, entre 10 e 12 anos, e 16%, entre 16 e 18 anos.

Tabela 6 - Idade dos alunos que frequentam a SRM tipo 1

Idade dos alunos	Nº de alunos	Porcentagem
De 10 a 12 anos	15	26%
De 13 a 15 anos	33	58%
De 16 a 18 anos	09	16%
Total	57	100%

Fonte: A autora.

Considerando-se que os alunos deveriam concluir o ensino fundamental com 14 anos, ainda há muitos com mais de 15 anos nesse nível de ensino, o que comprova a distorção entre idade e série.

Em pesquisa realizada por Sousa e Prieto (2001), verificou-se a série frequentada pelos alunos da SAPNE e sua idade. Os dados revelaram que é evidente a disparidade entre idade e série dos alunos, levando-se em conta que a maior parte deles (85%) está matriculada na pré-escola e nas três primeiras séries do ensino fundamental, em que a idade

desejável seria de até nove anos. O que se constatou é que 57% dos alunos têm acima de dez anos, portanto, crianças e jovens que tiveram insucesso escolar ou ingressaram tardiamente na escola.

Essa é a realidade dos alunos, público-alvo da educação especial, ou seja, repetência e insucesso escolar, acúmulo de reprovadas que provavelmente contribuem para deixá-los cada vez mais desestimulados a continuar os estudos.

Quanto à matrícula no ensino comum, a maioria dos alunos está no 7º ano, com 37%, seguidos dos alunos do 6º ano, com 30%, do 8º ano, com 25%, do 9º ano, com 5% e do ensino médio, com 3%. Assim, é possível perceber a diminuição do número de alunos, com o avançar dos anos e principalmente no ensino médio.

Tabela 7 - Matrícula no ensino comum dos alunos que frequentam a SRM tipo 1

Matrícula no ensino comum	Nº de alunos	Porcentagem
6º ano	17	30%
7º ano	21	37%
8º ano	14	25%
9º ano	03	5%
Ensino Médio	02	3%
Total	57	100%

Fonte: A autora.

Como já discutido, a maioria dos alunos se encontra fora da faixa etária para a série que frequentam, provavelmente devido ao número de reprovadas. Nesses casos, a transferência para EJA fase 2, ao completarem 15 anos, é muito frequente. Outra situação observada é que eles não querem frequentar o apoio especializado quando atingem uma idade maior. A justificativa é trabalho, vergonha ou a alegação de que não precisam mais de apoio.

A maioria dos alunos (63%) é do gênero masculino; 37% são do gênero feminino

Tabela 8 - Gênero dos alunos que frequentam a SRM tipo 1

Gênero	Nº de alunos	Porcentagem
Masculino	36	63%
Feminino	21	37%
Total	57	100%

Fonte: A autora.

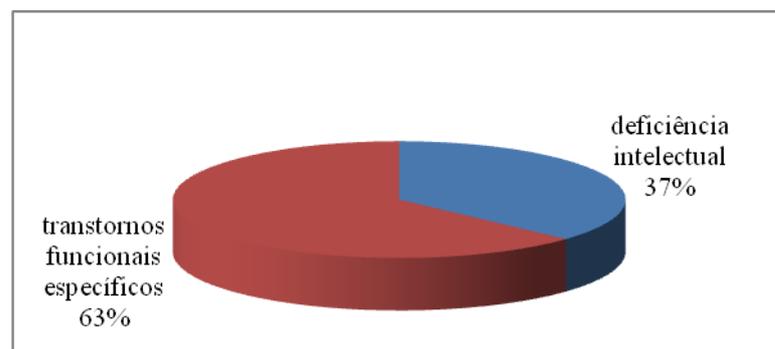
O fato da maioria dos alunos serem do gênero masculino poderia ser atribuído ao caráter comportamental deles, que foge aos padrões de normalidade estipulados pela escola, isto é, são indisciplinados e desinteressados pelos estudos, o que, muitas vezes, é considerado como critério de identificação para encaminhamento ao AEE.

Essa questão também foi observada por Sousa e Prieto (2001). Segundo as autoras, uma possível explicação seria que os meninos, mais que as meninas, reagem às normas e regras vigentes do contexto escolar, sendo seu comportamento de inadaptação considerado como problema do aluno, fator que se reflete no desempenho escolar. Em consequência, o desempenho escolar não satisfatório para os padrões da escola, poderia estar sendo confundido com algum tipo de deficiência intelectual; daí o encaminhamento indevido para os serviços especializados da educação especial.

Na proposta de AEE do MEC, o público-alvo da SRM são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Os alunos com transtornos funcionais específicos não devem ser atendidos com apoio complementar, mas por orientações no ensino comum (BRASIL, 2007). Essa situação se diferencia da SRM tipo 1 no estado do Paraná, onde o atendimento é ofertado para esse alunado.

Como observado nas salas pesquisadas, segundo os dados coletados através do formulário/questionário que foi preenchido pelas escolas, a demanda era representada pelos alunos com deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos.

Gráfico 1 - Público-alvo que frequentava as SRM participantes da pesquisa



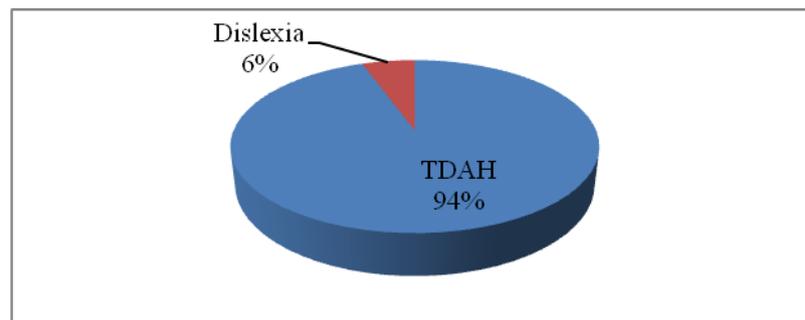
Fonte: A autora.

O público atendido por essas salas ainda seriam somente alunos com deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos. Os alunos com deficiência física neuromotora e transtornos globais do desenvolvimento ainda não estão inseridos nesse

serviço, porque a eles é disponibilizado o professor de apoio em sala comum, como já apresentado anteriormente.

A maior parte dos alunos com transtornos funcionais específicos têm *déficit* de atenção com ou sem hiperatividade ou distúrbios de leitura e escrita, na maioria das vezes, diagnosticados como dislexia.

Gráfico 2 - Tipo de transtornos funcionais específicos dos alunos que frequentavam a SRM



Fonte: A autora.

O relato das professoras confirmou esses dados. Quando questionadas sobre quem são os alunos que estavam sendo atendidos em SRM, as respostas não divergem: os alunos são os que apresentam deficiência intelectual, transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade ou dislexia.

P2: Eu tenho 5 alunos com deficiência intelectual.

P4: Eu tenho 5 alunos com DI, 3 TDAH, 1 com dislexia.

P6: A maioria tem déficit de atenção.

P7: Eu tenho alunos com déficit de atenção, nem todos estão atrelados a hiperatividade, tem alunos com deficiência intelectual e com distúrbios de desenvolvimento e aprendizagem, dificuldades com a leitura e a escrita.

A questão do alunado atendido pela SRM tipo 1 revelou que esse serviço de apoio especializado também tem sido um atendimento destinado a alunos que apresentam quadros neurológicos que podem levar a dificuldades de aprendizagem e não somente a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como orienta o MEC. Assumindo uma parcela de alunado que talvez não seja da sua responsabilidade. Quanto à matrícula desses alunos no AEE, essa não é relatada no

Censo Escolar, pois não existe campo adequado para inseri-los, o que os torna invisíveis para o governo federal, ficando a cargo do estado do Paraná mantê-los financeiramente.

Milanesi (2012) constatou que o município, onde realizou sua pesquisa no estado de São Paulo, também assumiu na SRM uma população mais abrangente do que a proposta na política do MEC, incluindo os alunos com “dificuldades de aprendizagem” e “límitrofes”.

Em pesquisa realizada por Corrêa (2013) foi possível verificar, diante da falas dos participantes a ausência de uma população deficiente mais comprometida na SRM. Diante desse fato questionou-se não só a ausência de comprometimento, mas também a ausência da própria deficiência percebendo-se uma lacuna em relação ao público da educação especial, uma vez que nem sempre se trata de deficientes.

Pôde-se constatar, pela fala das participantes e pelos dados coletados dos formulários, que a maior parte dos alunos atendidos pela SRM tipo 1 não apresenta nenhuma deficiência, embora não tenha sido realizada a análise dos relatórios de avaliação e os laudos sobre eles. Sabe-se que, no caso da identificação da deficiência intelectual, é realizada a aplicação, pelo profissional do psicólogo, de teste formal de inteligência, cuja conclusão está na descrição do desempenho abaixo/levemente abaixo da média. Dessa forma é realizado o encaminhamento para a SRM.

Em relação à carga horária destinada ao trabalho da SRM esta totaliza 20 horas/aula (h/a) no turno diverso daquele em que o aluno encontra-se matriculado no ensino comum. O professor especialista tem sua carga de 20 h/a no estabelecimento de ensino para atendimento em SRM, sendo que essa carga-horária divide-se em 14 h/a para atendimento da SRM (atendimento ao aluno/professor do ensino comum/pais) e 6 h/a para a sua hora atividade (preparação de atividades, relatórios, estudo e outras), instituída e organizada pelo seu mantenedor.

Essa organização obedece a um cronograma, de acordo com o qual o aluno frequenta a SRM no turno oposto do ensino comum, de 2 a 3 vezes, na semana. Cada atendimento se dá por, no máximo, 2 h/a. Esse cronograma é flexível e deve ser organizado pelo professor especialista e equipe pedagógica da escola de modo que se ofereça suporte necessário às NEE dos alunos, e assim seja possibilitado acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2011).

P1: Os atendimentos são de no máximo 2 horas diárias, 3 vezes por semana no mínimo.

P2: Eu me organizo de 2ª a 5ª feira, os quatro primeiros horários é para atender os alunos e o último horário é para minha hora atividade, totalizando 5 horas aulas por dia.

P3: O atendimento é organizado em 2h/a em dias alternados, é feito um cronograma para o conhecimento dos pais, são 2 vezes por semana e por 2h/a, totalizando 4h/a por semana.

P5: Como eu estou com poucos alunos a cada 2h/a eu atendo 01 aluno, 2 vezes ou 3 vezes na semana.

P7: No total cada aluno vai frequentar 2 vezes na semana por 2 h/a.

O atendimento em SRM tipo 1 pode ser organizado individualmente ou em pequenos grupos, dependendo do número de alunos que se encontram matriculados no serviço, que pode totalizar, no máximo, 20 alunos por SRM (PARANÁ, 2011). No caso do atendimento individual, este ocorre quando existe um número reduzido de alunos.

P3: No momento eu tenho 2 alunos, então estou atendendo de forma individual

P5: Como eu estou com poucos alunos, estou fazendo atendimento individual.

Os critérios utilizados pelos professores para a organização dos grupos variam de acordo com a necessidade dos alunos, da série em que se encontram matriculados, do grau de dificuldade que apresentam ou faz-se a organização de acordo com a convivência do professor e do aluno.

Para atender as necessidades dos alunos, há situações em que são agrupados alunos que apresentam as mesmas necessidades; às vezes, agrupam-se alunos com grau diferente de dificuldades em determinada área ou conteúdo, para possibilitar a troca de experiências.

P1: Eu procuro dividir os grupos de acordo com as necessidades, porque eu tenho 10 alunos, então são grupos de 3 ou 4 alunos, então tem que procurar agrupar de acordo com as necessidades.

P3: Quando eu formo grupos é pelo nível de dificuldade.

P4: Eu fiz grupos com dois alunos com muita dificuldade e um com menos naquela área para estimular os outros, fui organizando de acordo com a necessidade dos alunos, um aluno muito tímido eu fiz grupo com outro mais extrovertido e deu resultado.

No caso de turmas muito numerosas, existe a impossibilidade do trabalho individual. Um dos critérios adotados, segundo uma participante, é a série em que o aluno se encontra matriculado no ensino comum.

P7: Como a turma é numerosa, eu dividi o 6º e 7º ano ficou na terça e quinta-feira, em dois grupos, um no primeiro horário (2h/a) e outro no segundo horário (2h/a), na quarta e sexta-feira ficaram o 8º e 9º ano também em dois grupos.

Requisito importante para a organização do cronograma é conhecer bem os alunos, primeiramente; assim, quando o professor inicia o trabalho em SRM pela primeira vez ou recebe um aluno novo, ele pode fazer tentativas e verificar como cada grupo funciona e qual a melhor opção de atendimento.

P4: No ano passado como eu não conhecia os alunos, eu fiz muitos cronogramas durante o ano, eu atendi em grupos maiores depois em grupos menores, atendi individual, até eu conhecer os alunos.

P9: Eu procurei conhecê-los primeiro, porque eles não eram meus alunos, eu tirei uns dias para isso.

Pode-se considerar que as professoras organizam seu cronograma de atendimento por tentativas, sem um critério bem definido. Em relação à organização do espaço e tempo na SRM, Milanesi (2012) destacou que as participantes da sua pesquisa relataram que não havia regras e que o professor especializado tinha autonomia para decidir se os alunos seriam atendidos individualmente ou em grupos, podendo variar a duração do AEE ao aluno, de acordo com, por exemplo, a quantidade de alunos, o tipo de deficiência, o nível de comprometimento, o tipo de escola e o estilo do professor.

Hummel (2012) destacou que, durante sua pesquisa, pôde observar que algumas das professoras adotaram os mesmos procedimentos metodológicos, agrupando alunos por deficiência, sendo as atividades planejadas de acordo com as necessidades dos alunos, porém comuns entre os pares que participavam do atendimento nos mesmos horários.

A forma de organização do cronograma é muito relevante, pois determina as condições de trabalho na SRM. O funcionamento dos grupos, o trabalho individualizado, o atendimento às famílias e aos professores do ensino comum, são recursos que caracterizam o serviço de apoio especializado e auxiliam na sua eficiência e qualidade.

Dependendo da maneira como o atendimento está organizado, ampliam-se, ou não, as possibilidades de seleção de atividades, organização do tempo e interação entre alunos, pais e professores.

O trabalho em SRM não deve ser centrado somente no atendimento ao aluno, mas possibilitar abertura de espaços para ações mais amplas e que envolvam outros ambientes de convivência do aluno, como a sala comum e a família.

3.2.2 Metodologia Utilizada

Quando abordados sobre a metodologia utilizada para o trabalho pedagógico desenvolvido em SRM, as participantes, em sua maioria, definiram que utilizavam jogos pedagógicos, com ou sem auxílio do computador, uma participante mencionou também o uso de atividades concretas que envolviam o cotidiano do aluno.

P2: Eu uso bastantes jogos pedagógicos e jogos no computador.

P3: Eu uso o laboratório de informática, alguns jogos de tabuleiro.

P4: Eu utilizo jogos, o laboratório de informática, atividades concretas do cotidiano deles.

P6: Eu trabalho com as questões pedagógicas dentro de língua portuguesa e matemática; com o funcionamento cognitivo com jogos, utilizando jogos no computador, jogos de manipulação e com arte terapia.

Essa abordagem com os jogos pareceu preocupante, pois, não obstante as professoras especialistas demonstrarem uma intencionalidade pedagógica na utilização desse recurso metodológico, uma questão foi levantada: Será que todas conhecem a importância dos jogos e deles tiram proveito para o aluno ou o jogo é usado simplesmente como diversão, embora não se admita isso?

Em pesquisa realizada por Arnal (2007), em todas as SR observadas, os professores trabalhavam muito, andavam pela sala, distribuíam tarefas e os alunos estavam sempre ocupados; no entanto, essas atividades não faziam o aluno pensar, não existia diálogo, nem reflexão. Nas atividades escritas não se via nada que levasse o aluno a tomar consciência da forma da escrita das palavras.

Bürkle (2010) constatou ainda, que a prática pedagógica era um dos principais instrumentos ou de inclusão ou de exclusão do aluno. As práticas que beneficiavam as adaptações e adequações das atividades e dos métodos às necessidades educacionais dos alunos mostraram-se favoráveis à aprendizagem, porém a grande maioria das práticas observadas em SR ainda era fundamentada no planejamento e nos exercícios que os alunos realizavam em classe comum, que muitas vezes enfatizavam suas limitações orgânicas.

Para Regiani (2011), na metodologia utilizada para desenvolver as atividades na SR participante da sua pesquisa, enfocavam-se as dificuldades específicas ou os conteúdos do ensino regular, principalmente os de português e matemática, na utilização de adaptações didático-pedagógicas. Durante as atividades, foi possível distinguir algumas evidências como: desconhecimento de como desenvolvê-las, improvisação e falta de planejamento específico que levassem em consideração a atividade a ser desenvolvida por cada aluno.

Em pesquisa realizada por Hummel (2012) constatou-se que é realizado planejamento prévio das atividades por todas as professoras as quais têm como base as informações resultantes das avaliações psicopedagógicas e as propostas pedagógicas; as professoras ainda relataram que fazem uso de diversos materiais pedagógicos, fazendo uso principalmente do computador, por meio de *softwares* educacionais; diversificando as atividades com o uso de várias estratégias.

Para Matos (2012), não é possível realizar um atendimento especializado, sem um planejamento prévio e adequado às necessidades dos alunos; uma das professoras de SRM, participante da sua pesquisa, demonstrou decidir o que fazer e qual atividade utilizar ao longo do atendimento; situação considerada inapropriada ao ensino.

Braun (2012, p. 250) destacou que “[...] planejar a prática pedagógica para alunos com deficiência pede competência e criatividade da equipe de professores, de especialista e da classe comum, pois é preciso pensar sobre habilidades além das planejadas nos currículos escolares habituais”.

As professoras participantes dessa pesquisa demonstraram planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, embora não tinham um método ou uma metodologia definida para o trabalho com os alunos na SRM tipo 1; o que faziam eram tentativas, segundo as especificidades de cada aluno, abordando os conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática em defasagem, através de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos que favoreciam o funcionamento cognitivo e o desenvolvimento social, afetivo e emocional.

As atividades realizadas em SRM devem contemplar os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos, a fim de contribuírem para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum (PARANÁ, 2011). Os relatos das participantes demonstraram que essa seleção ocorre segundo as necessidades, dificuldades e interesse do aluno e conforme a demanda do ensino regular.

P1: Eu seleciono tudo de acordo com as necessidades dos alunos.

P3: Eu faço de acordo com as dificuldades dos alunos, seleciono as atividades que vão de encontro com as dificuldades deles.

P8: De acordo com o que eles estão precisando mais.

P7: Primeiro eu tento saber o que eles gostam de fazer, se você puder trabalhar com o que eles gostam é metade do caminho andado.

P5: De acordo com o conteúdo que o professor do ensino regular solicita.

As necessidades mencionadas pelas participantes entenderam-se como dificuldades. Quando disseram que selecionavam as atividades segundo as necessidades dos alunos, queriam dizer que iam ao encontro do que eles mais precisavam, isto é, ajudavam-nos a aprender o que não sabiam ou aquilo em que tinham dificuldade.

Ter como ponto de partida algo que o aluno gosta de realizar poderia ser uma boa opção para estimular a realização do que não gosta, ou não sabe fazer sozinho. Esta seria uma tentativa para um trabalho com autonomia e independência.

Quanto à demanda do ensino regular, é necessário que se tenha claro que o trabalho realizado em SRM deve oferecer subsídios pedagógicos que contribuam para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum (PARANÁ, 2011). Isso não significa que o professor especialista deva ensinar aos alunos da SRM os conteúdos que não foram absorvidos na classe comum, visto ser o trabalho da SRM complementar e não substitutivo.

Os tipos de atividades selecionadas, incluindo-se os jogos, favoreciam o trabalho com os conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática em defasagem e para desenvolver a área cognitiva.

P1: Eu seleciono jogos, as atividades de leitura, sequência de textos.

P2: Atividades na área da matemática, da leitura, interpretação, raciocínio.

P3: Atividades de escrita, raciocínio lógico, atenção e concentração.

Quando selecionam atividades de leitura, escrita, raciocínio e matemática, as professoras estão desenvolvendo trabalhos que resgatam conteúdos básicos dessas áreas que se encontram defasados. Para Barreto (2008), os resultados obtidos em sua pesquisa indicaram a importância da mediação do professor, que, ao desenvolver práticas, como leitura, pode favorecer não apenas o desenvolvimento de aspectos e funções delimitadas nas atividades, mas também a formação educacional dos sujeitos com ou sem necessidades

especiais, de modo que passem a ser tratados pelo seu potencial e não só por suas dificuldades escolares.

Sendo assim, esse tipo de atividade poderia ser considerado muito relevante, principalmente quando desenvolvido com auxílio de jogos e metodologia diferenciada da utilizada no ensino comum.

Segundo os relatos, a fonte de pesquisa dessas atividades são os livros didáticos, as coleções pedagógicas, os *sites* específicos da *internet* e a literatura da área, na busca por atender a especificidade de cada aluno.

P5: Eu busco as atividades em livros didáticos, coleções que eu adquiri, pesquisa na internet, uso jogos pedagógicos, sala de informática com jogos, leitura, produção de texto.

P6: Em materiais fonoaudiológicos, na literatura da área, uso os manuais papaterra e a coleção aprender a compreender.

Para organização dessas atividades nos grupos ou no trabalho individual, as professoras usam estratégias diferenciadas, como grupos que realizam as mesmas atividades, grupos com atividades diferenciadas, atividades que facilitem a um aluno auxiliar o outro, atividades que favoreçam a potencialidade do aluno, sempre intercaladas de jogos e atividades lúdicas.

P2: Têm alunos que fazem as mesmas atividades, outros fazem atividades diferentes.

P6: Às vezes as dificuldades são diferenciadas, mas a proposta agrega as duas dificuldades, eu aproveito a potencialidade de um aluno para fortalecer a dificuldade do outro, a proposta é que possam fazer juntos.

P7: Não adianta ficar repetindo o que eles têm dificuldade ou que não conseguem realizar.

P8: Como são duas aulas, uma é de atividade escrita e a outra de jogo.

P9: Eu seleciono atividades escritas intercalando com atividades mais lúdicas.

Em pesquisa realizada por Matos (2012) como estratégia de atendimento aos alunos da SRM, as professoras consideravam as características individuais de seus alunos, suas habilidades, dificuldades e potencialidades, trabalhando de forma lúdica com foco na comunicação. A pesquisadora concluiu que não há uma linearidade entre a condução das práticas pedagógicas, as professoras as realizam de acordo com o que consideram importante para a inclusão de seu aluno, ressaltando as dificuldades surgidas nesse processo.

Para Arnal (2007) e Milanesi (2012), os professores da SR trabalhavam com uma diversidade de materiais pedagógicos: jogos, recortes, material concreto, etc., todavia, pareciam não entender como ou se as atividades contribuiriam para a superação das dificuldades escolares, portanto não havia regras, e o professor especializado tinha autonomia em suas decisões, porém não havia clareza sobre a relação entre o currículo da classe comum e o da SRM.

Essa questão poderia ter relação com a formação dos professores, que é considerada frágil ou insuficiente; apresentando dificuldades para explicar os tipos de atividades mais relevantes desenvolvidas na SRM; em organizar sequências didáticas que atendam as necessidades dos alunos e não fundamentando o seu trabalho em conceitos ou pressupostos embasados teoricamente (SILVA, 2009; MATOS, 2012).

Se as professoras participantes dessa pesquisa estão atuando de maneira correta não se sabe; a realidade demonstrou que elas estão buscando uma prática que favoreça o desenvolvimento do aluno, ao tentarem organizar as atividades a serem trabalhadas; no entanto, não se percebeu se elas receberam orientação a respeito da maneira de direcionar seu trabalho pedagógico, simplesmente estão fazendo tentativas.

Quanto aos materiais pedagógicos destacaram-se alguns que são específicos para as áreas da deficiência visual (materiais em *braille*, lupa) e outros para alunos surdos; por enquanto, estes não são público-alvo nas salas pesquisadas. O maior volume de materiais era material dourado, dominó, jogos de memória variados, jogo silábico, tangram, sequência lógica.

Os recursos tecnológicos disponíveis na SRM eram, para uns, computadores com impressora e *scanner* (2 SRM) e para outros era somente o *notebook*.

P3: Temos alguns materiais em braille, língua de sinais, sequência lógica e um notebook.

P4: Temos alguns materiais da SRM, um notebook, alguns jogos da área visual e surdez, sequência lógica, dominó, corpo humano...

P6: Temos alguns materiais da sala como material dourado, dominó, sequência lógica, computadores, um notebook.

P7: Temos alguns materiais como: tangram, jogo silábico, jogo de memória de subtração e multiplicação, material dourado, tem um notebook, lupa, material de montagem, tapete alfabético, jogo de montagem do corpo humano, sequência lógica...

P9: Temos alguns materiais, computadores com impressora e um notebook.

Hummel (2012) relatou confrontar-se com a mesma situação em pesquisa realizada nas SRM, onde observou que as políticas públicas, por meio do programa de implantação de SRM, não disponibilizaram todos os recursos citados, visto que muitas escolas ainda não haviam recebido o kit tecnológico completo, determinado pela proposta pedagógica do programa.

Nas SRM participantes desta pesquisa, os materiais pedagógicos disponíveis, no serviço de apoio eram os encaminhados pelo MEC, a saber, os componentes do kit da SRM - embora nem todas as salas tenham recebido todos os itens que faziam parte da lista geral - e os que foram disponibilizados pela SEED, além do que foi comprado pela escola e o acervo pessoal das professoras.

P3: Muitos dos materiais que eu tenho foram adquiridos por mim e outros eu acho que foram enviados pelo MEC.

P4: Temos materiais que vieram para sala de apoio da SEED, materiais que vieram para SRM do MEC, eu construo alguns com eles com sucata e tem alguns que eu comprei a escola não adquiriu muita coisa.

P5: Quanto aos jogos e materiais pedagógicos tem alguma coisa que a escola comprou e outros que eu mesma comprei.

P6: Tenho bastante material, a maioria eu adquiri, é meu de uso pessoal, mas tem alguns materiais que recebemos da SEED ou do MEC.

P9: Eu acho que os equipamentos foram encaminhados pelo MEC e as escolas receberam materiais que foram enviados pela SEED.

Ainda que os materiais pedagógicos diferenciados e o uso dos recursos tecnológicos no AEE, tenham sido salientados na legislação da área, principalmente quando se trata de SRM, o que se observou, na realidade, não foi nada animador, visto que as escolas não receberam todos os itens que compõem a SRM como disposto no programa do MEC.

Os recursos financeiros da escola, para a aquisição dos materiais pedagógicos, nem sempre são suficientes ou considerados prioritários, e o material do MEC foi considerado pelas professoras como “infantilizado” para o uso com alunos da faixa etária atendida, considerando-se que o mesmo kit de materiais didáticos foi distribuído no Brasil todo, para atender a todos os níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Levando-se em conta a diversidade de material necessária para atender a toda a demanda dos alunos, a realidade é que os professores vêm adquirindo, cada vez mais, materiais diferenciados com recursos próprios, para realização do seu trabalho.

P1: A escola não disponibiliza de muitos recursos.

P6: Nem todos os materiais recebidos são adequados à nossa realidade, em geral são infantilizados, eu mesma adquiero os materiais que acho interessante para ser trabalhado em cada caso.

P8: Nós sempre temos que estar renovando, porque os alunos enjoam, decoram os jogos.

Os equipamentos tecnológicos, quando instalados, tornam difícil o acesso à *internet*, e algumas professoras demonstraram não estar preparadas para fazer uso desse recurso adequadamente.

P2: Eu acho que estão faltando recursos tecnológicos, os meus computadores demoraram muito para serem instalados e agora ainda falta à internet.

P9: Temos computadores que foram instalados nessa semana e ainda estamos sem internet (SRM em funcionamento desde 2011).

P3: Eu utilizo o notebook, mas acho que poderia utilizar mais, é que eu não sei mexer muito bem.

É possível perceber a existência de uma precariedade quanto à organização e utilização dos recursos tecnológicos, além do despreparo de algumas professoras. Hummel (2012) também identificou, em sua pesquisa, que as professoras participantes possuíam dificuldades no uso do computador, necessitando de formação, desde as noções mais simples às mais avançadas.

Para Matos (2012), apesar das políticas públicas preverem a utilização dos recursos pedagógicos no AEE, nas escolas, lócus da sua pesquisa, alguns recursos não são utilizados por desconhecimento do professor ou por não serem compatíveis, como os *softwares* que o computador não suporta, por suas especificações.

As questões referentes à aquisição dos materiais e dos recursos destinados ao funcionamento da SRM não são claras para a maioria das participantes, que demonstraram não saber quem os enviou, quando chegaram ou para que sirva. O que existe é uma preocupação em oferecer ao aluno algo que se diferencie do ensino comum.

Para Arnal (2007), é preciso não só que a infraestrutura dos ambientes de ensino seja condizente com os princípios de inclusão e demonstre respeito para com os alunos, mas também que haja cuidado nas instalações e na tecnologia e os equipamentos facilitem recebê-los sem restrições, num meio ambiente favorável às diferenças e ao sucesso da sua aprendizagem.

Sousa e Prieto (2001, p. 114) entenderam que “a educação especial não pode ser oferecida sem o devido planejamento e as condições técnicas e materiais, pois, se isso ocorrer, muitos alunos ficam sem um efetivo atendimento educacional”.

Acreditar que a forma como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica da SR atende às políticas de inclusão escolar é aceitar a igualdade no plano abstrato, “[...] é delegar mais uma vez à escola e ao professor a missão de incluir o diferente em uma sociedade em que todos estão (são) incluídos e excluídos direta ou indiretamente” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 132).

Conclui-se que muitos dos materiais didáticos adquiridos pelo MEC, ainda não foram recebidos pelas escolas ou são considerados como infantilizados, inadequados, portanto, para serem utilizados com os alunos, e os recursos tecnológicos, quem os recebeu tem problemas com a instalação, com o uso da *internet* e com a segurança. Apesar da preocupação em oferecer ao aluno materiais diversificados e recursos tecnológicos que facilitem seu processo de aprendizagem, os relatos das professoras evidenciam que essas questões não estão bem organizadas em todas as SRM participantes da pesquisa.

3.2.3 Espaço Físico

Foram pesquisadas oito escolas, uma das quais tem duas SRM. Desse total, apenas três espaços foram considerados, adequados pelos participantes, com as devidas adequações, realizadas graças à luta das professoras, para que fossem disponibilizados.

P5: O espaço é bom, a sala é utilizada somente para SRM.

P6: Meu espaço é bom, hoje depois de muita luta nós temos um espaço específico para SR que eu considero adequado.

P9: A sala é ótima, o espaço é amplo, têm carteiras novas que chegaram esse ano, o espaço é excelente, os mobiliários de acordo para o atendimento.

Os outros cinco espaços destinados à oferta da SRM foram considerados, pelas participantes, como inadequados ao funcionamento. São compartilhados, ou por outras turmas no turno oposto ou por bibliotecas, laboratórios e sala de professores; são cedidos provisoriamente à SRM. Alguns não são acessíveis e os materiais específicos do serviço não podem ser deixados ali, por falta de segurança.

P1: Não temos um espaço adequado até hoje (risos). Eu trabalho numa sala cedida, não é um espaço da sala de recursos, porque pela manhã e a noite ela é ocupada, então na escola não tem espaço para sala de recursos.

P3: Não possui espaço físico adequado. Quando a SR foi autorizada tinha um espaço, depois esse espaço foi sendo compartilhado com a biblioteca, o laboratório de ciências, a sala dos professores, nesse tempo eu fiquei passando de sala em sala. Então não tem um espaço específico.

P4: Eu estou em uma sala que ficou disponível por uma reorganização da escola, mas ainda está ruim. No ano passado eu atendia em um laboratório que era mais um depósito, então eu fui brigando e conversando o ano todo para mudar de espaço, nesse ano eu estou em uma sala que é compartilhada no outro turno, não posso deixar nada na sala, eu tenho que guardar tudo no armário, porque os alunos do outro turno destroem tudo que ficar pra fora.

P7: Uma sala própria e adaptada nós não temos, estamos utilizando uma sala compartilhada, então é tudo provisório, o armário está precisando de uma reforma e cadeado, se a SRM receber um cadeirante ele não vai conseguir estudar, porque nós estamos no 2º piso e tem as escadas, então tem que ter um espaço próprio adaptado.

P8: Eu não tenho uma sala específica, o espaço é compartilhado no outro turno, mas tenho um armário, com os materiais da sala, não tenho computadores na sala, quando eu preciso tenho que usar o laboratório de informática ou uso o notebook que é da SRM.

As escolas sofrem com a redução do espaço físico, com a transformação de espaços coletivos, importantes para o seu bom funcionamento, em salas de aula. Na realidade pesquisada, a maioria das escolas era compartilhada, no mesmo turno ou em turno oposto, com as escolas municipalizadas que atendiam os anos iniciais.

Os dados revelaram que a adequação dos espaços físicos não acompanhou a implantação da SRM; as escolas passaram a ofertar um serviço de apoio educacional especializado, que demandava um espaço físico adequado que, embora existisse, não estava organizado. Sendo assim, em alguns casos, mesmo após oito anos de funcionamento da sala, ainda não havia um espaço considerado apropriado.

Delevati (2012) percebeu a mesma situação em sua pesquisa. Vários espaços foram utilizados para funcionamento da SRM: banheiros, bibliotecas, refeitórios, salas administrativas e outros. A falta de infraestrutura nas escolas foi causa de debate entre os professores, que reclamavam da falta de investimento e da fragilidade das políticas locais.

Para Matos (2012), os espaços utilizados pela SRM, nem sempre são adequados, sendo adaptado, de acordo com as limitações físicas das escolas, o que compromete a qualidade do AEE.

Algumas falas das participantes evidenciaram que as escolas buscaram proporcionar melhores condições estruturais para o funcionamento das salas, solicitando mobiliários, equipamentos e a construção de espaços.

P5: A direção fez solicitação de mobiliários novos para o NRE e vai providenciar dois computadores para ser instalados aqui na sala.

P7: A escola sabe da necessidade de se montar uma sala própria para a SR, ter um espaço próprio e seguro para funcionar até em dois períodos, se possível.

Na visão desses professores, a SRM precisaria ser um local apropriado, com armário, materiais e recursos organizados para o trabalho diário, e onde se pudessem expor as realizações dos alunos e organizar espaços considerados mais propícios à aprendizagem e não expostos a muito barulho, o que atrapalharia na concentração dos alunos nas atividades, enfim, onde não se precisasse guardar tudo em armário e trancado com cadeado para que, na próxima aula, tudo estivesse em ordem nos devidos lugares.

3.2.4 Registros Escritos

Os registros escritos realizados por todas as participantes eram: plano de atendimento individual; o relatório de desenvolvimento do aluno, com a periodicidade que variava entre bimestral e semestral; e livro registro de classe. Alguns ainda faziam outros registros em diários ou fichários.

P1: Existe o Plano de Atendimento Individual e o Relatório de Desenvolvimento semestral.

P2: Eu faço um registro individual e diário do aluno, tipo um fichário e o Relatório de Desenvolvimento semestral.

P3: Eu faço o Planejamento Individual semestral, o Livro Registro de Chamada e Relatório de Desenvolvimento semestral.

P4: Eu faço o Plano Individual bimestral e um Relatório do Desenvolvimento do aluno descrito no final de cada bimestre.

P6: Eu faço um diário para a semana, tenho um registro individual deles como fichário, o Relatório de Desenvolvimento no final do semestre em formulário próprio e também o Plano de Atendimento Individual semestral.

O plano de atendimento individual é um registro individual onde o professor pode organizar o trabalho que será desenvolvido com o aluno no bimestre ou semestre. De acordo com os relatos, nele devem conter as dificuldades e as potencialidades do aluno por

área (desenvolvimento e conhecimento), os objetivos a serem alcançados e as atividades que serão desenvolvidas com o período de duração.

P1: O plano é um caminho a ser seguido, porque ali você vai analisar tudo o que você tem que estar trabalhando com esse aluno, você vai selecionando as atividades que melhor se encaixam de acordo com as necessidades, por isso é individualizado, é uma coisa nova, então nesse semestre que eu fiz pela primeira vez.

P3: O plano é semestral e individual, tem modelo próprio e é organizado de acordo com as áreas a serem trabalhadas, tivemos orientações de como fazê-lo e agora neste ano será organizado pela primeira vez.

P4: No plano tem de ser descrito a capacidade e a dificuldade do aluno, isso é algo que eu considero complicado de ser descrito no início do trabalho, você precisa trabalhar no mínimo 6 meses com o aluno para poder relatar sobre isso, porque hoje o aluno resolve uma atividade e quando é amanhã não resolve mais.

P5: O plano de atendimento foi repassado pelo NRE em forma de roteiro para ser feito de acordo com a realidade de cada aluno com base nas diretrizes semestralmente.

Embora a SEED tenha fornecido um modelo-base para ser desenvolvido, algumas professoras ainda consideraram a situação como nova e apresentaram dúvidas sobre como fazê-lo.

P4: Esse registro do plano precisa ser repensado, por exemplo, ao final do relatório tem um espaço para resultados obtidos, eu não consigo visualizar resultados quando eu estou planejando, então eu considero que esse modelo precisa ser revisto, foi encaminhado pela secretaria e não participamos da elaboração.

Semelhantemente à pesquisa realizada por Milanesi (2012) evidenciou-se que a prática de planejamento educacional individualizado estava começando a ser instituída com muitas dúvidas e incertezas.

Talvez os professores precisassem reunir-se com a coordenação responsável pela educação especial do NRE para tentar, juntos, retomar questões que não estariam sendo bem compreendidas pelas professoras. Os dados revelaram que esse modelo de plano precisava ser discutido no coletivo, possivelmente repensado, e como tratava de um modelo, poderia sofrer alterações.

Oliveira (2008) em sua pesquisa, destacou que, o planejamento da SR não se apresentou flexível às necessidades dos alunos atendidos; isso significa que, mesmo que se tivesse assumido esse serviço como um espaço de atendimento pedagógico especializado, ainda assim, nessa realidade, recorreu-se a um modelo tradicional de ensino.

A realização de um planejamento que não favoreça a individualidade do aluno no AEE é inaceitável. É imprescindível que seja priorizado o atendimento às necessidades dos alunos, e se facilite seu processo de desenvolvimento. A SRM seria um dos espaços apropriados na escola para essa organização, apesar da precariedade do seu funcionamento.

O relatório de acompanhamento do desenvolvimento segue um modelo próprio expedido pela SEED, na qual o professor relata o trabalho que foi desenvolvido e o desempenho do aluno no AEE e no ensino comum. Essas informações devem ser compartilhadas com os outros professores do ensino comum, equipe pedagógica e família, ao final de cada bimestre ou semestre, de acordo com a organização de cada estabelecimento de ensino e nos momentos de conselho de classe.

P1: No relatório semestral você tem que descrever o que foi trabalhado com o aluno, o que foi desenvolvido, o que ele alcançou e o que não alcançou, as informações são para os professores do ensino comum e para a família, então esse relatório é aberto para a escola estar analisando e verificando como está o desenvolvimento do aluno.

P2: O relatório semestral será repassado para os professores do ensino regular e ficar arquivado na pasta individual dos alunos na secretaria, é feito dentro de um modelo padrão.

P3: No relatório é registrado o trabalho que foi realizado com o aluno, as dificuldades e os avanços por área bem detalhado semestralmente.

P5: No relatório de desenvolvimento é feito um registro parcial no final do bimestre para ser discutido no conselho de classe e entregue para pedagoga e depois no final do semestre é feito o fechamento e entregue uma cópia para arquivo na pasta individual do aluno.

P7: Eu faço um registro bimestral para o conselho de classe que depois é formalizado em relatório semestral para arquivo e é enviado para as outras escolas no caso dos alunos que não frequentam o ensino regular aqui, eu considero importante esse fechamento até para saber se o meu trabalho está dando certo, se eu estou conseguindo atingir os objetivos, nossa proposta é estar amenizando ou resolvendo as dificuldades dos alunos, então se você não relata se houve avanço você não vai perceber e nem as outras pessoas, porque se não tem registro não é visível.

P9: Para o relatório semestral, eu estou fazendo algumas anotações no caderno sobre o desenvolvimento do aluno para depois me auxiliar no relatório final.

Considerado como um documento relevante o registro escrito do trabalho desenvolvido no AEE e no ensino comum faz parte do arquivo do aluno em pasta individual na secretaria da escola. Esse documento acompanha a vida escolar do aluno em caso de transferência de escola.

O livro registro de classe segue um modelo diferenciado para o AEE, com uma estrutura própria que dispõe de mais espaço para os registros do que o livro utilizado no ensino comum. Nele a professora registra a chamada diária e, segundo os relatos, a orientação é que nele sejam descritos detalhadamente os conteúdos, os objetivos e os avanços. As atividades diferenciadas, como reunião com a família, eventos e outras atividades, que a professora vier a desenvolver no horário de atendimento também devem ser registradas.

P8: As orientações para o livro registro de classe mudaram no ano passado, agora tem um campo maior para os conteúdos, mesmo assim ainda é pouco, pelo tanto que eu tenho que registrar a exigência para o registro que o NRE faz é que se coloque o que foi trabalhado e pra quê, o que está sendo desenvolvido com aquele conteúdo (conteúdo e objetivos).

P7: O livro registro de chamada da SRM é um livro diferente, ele tem uma estrutura para que você registre mais, têm que registrar tudo, os conteúdos, objetivos, os avanços, a reunião com a família, eventos, registro as minhas ações quando o aluno não vem, o que eu faço nesse momento, eu acho muito relevante esse registro e o livro comum não tem espaço.

Além dos registros comentados, algumas professoras faziam diário, fichário ou anotações nos cadernos dos alunos. O objetivo era a organização do trabalho a ser desenvolvido e a coleta de informações necessárias para a elaboração do relatório de acompanhamento a ser feito posteriormente.

P2: Eu faço um registro individual e diário do aluno, tipo um fichário, essas informações vão servir de base para relatório semestral.

P6: Eu faço um diário como planejamento para a semana, eu tenho estipulado o que eu quero deles, mas é flexível para o caso de ser preciso alterar.

P3: Eu também registro nos cadernos dos alunos, eles tem cadernos que registramos as atividades que são realizadas, eu acompanho pelo caderno e pelo livro registro.

P6: Eu tenho um registro individual deles como fichário, onde eu relato o que foi oferecido, o objetivo, os resultados, esse registro me serve de base para o relatório que é feito no final de semestre em formulário próprio.

A elaboração de todos esses documentos deveria auxiliar na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela SRM. O registro é parte do trabalho do professor do AEE, é também uma forma de planejar, traçar objetivos, autoavaliar-se, manter atualizadas as ações que estão sendo realizadas e o desenvolvimento do aluno, pois esse processo escolar é dinâmico e podem acontecer a troca de professores, da equipe pedagógica e a transferência do aluno para outra escola.

3.2.5 O Acompanhamento dos Alunos e o Contato entre os Profissionais

O acompanhamento dos alunos, público-alvo da educação especial, é feito pelo professor especialista no conselho de classe, pelos professores do ensino comum e pela equipe técnica pedagógica, composta da direção e da pedagoga. À medida que a organização lhe permite, a escola incentiva o contato entre esses profissionais.

P1: Eu acompanho nos conselhos de classe ou através de bilhete com a pedagoga, para estar passando alguma informação do aluno, acompanhando quanto às faltas.

P2: Eu penso que são os professores do ensino regular que acompanham.

P3: Quem acompanha é a pedagoga, ela entra em contato com os professores, verifica como estão os alunos me passa um parecer.

P4: A direção e a pedagoga acompanham os meus alunos.

Não se mostrou bastante claro como se daria o acompanhamento dos alunos da SRM pela escola. Algumas participantes ainda relataram que os alunos, que frequentavam a SRM, não tinham um acompanhamento diferenciado dos outros alunos que não frequentavam ou que a professora da SRM parecia ser “a única” responsável pelo seu desenvolvimento.

P6: Ninguém, os alunos não são acompanhados de maneira diferenciada.

P2: Os professores pensam que eu sou mãe deles (dos alunos), me avisam até quando não fazem a tarefa.

P4: Se os meus alunos espirram lá (sala comum) elas vêm me contar aqui (SR).

As professoras da SRM sentem-se responsáveis pelos alunos. Esse sentimento pode ser devido à maneira como a educação especial e os seus alunos são vistos pelos outros professores e por toda a escola. Para Tezzari (2002), é evidente a concepção que se tem da educação especial, a qual lhe parece como algo fora e separado da educação comum, como um modelo que ainda delega ao professor especializado o “poder” de realizar um trabalho adequado com os alunos com dificuldades ou deficiência.

Para Braun (2012, p. 247), “[...] o padrão cultural herdado, que atribui à educação especial “cuidar” desse aluno, ainda é presente na escola”. Em sua pesquisa ela pôde constatar que as concepções sobre as possibilidades e o espaço de aprendizagem para este aluno, ainda oscilam entre os professores. Para a pesquisadora, ações com complementaridade de estratégias, entre o professor da SRM e o professor da sala de aula, suscitam mudanças sobre esse

olhar advindo de que cabe ao professor especialista a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem desses alunos.

Vioto (2013) destacou que, considerando-se a caracterização da educação inclusiva, os professores da classe comum devem assumir o papel de professores efetivos dos alunos com NEE, pois são responsáveis pela sua aprendizagem, mas precisam de apoio, de orientações e colaboração dos profissionais da educação especial, bem como dos demais profissionais da escola, e até mesmo da família dos referidos alunos.

Para a instrução nº 16/2011 SEED/SUED, o trabalho pedagógico do professor especialista deve ser organizado dentro de três eixos principais: o atendimento individual ao aluno, o trabalho colaborativo com professores da classe comum e o trabalho colaborativo com a família (PARANÁ, 2011). Ação que é muito relevante, mas muito difícil de ser conduzida na prática escolar.

Braun (2012) reconheceu em seu estudo, que quando é dada a oportunidade de diálogo e colaboração entre os professores, os mesmos demonstram soluções criativas na organização de estratégias de ensino aos alunos com deficiência.

Algumas participantes relataram que o contato com os professores da classe comum seria possível se elas tivessem tempo disponível no turno oposto ao funcionamento da SRM.

Quando o professor especialista não dispõe dessa possibilidade, outra solução seria que o professor do ensino comum tivesse aulas no turno de funcionamento da SRM ou se recorresse a bilhete e recados passados pela pedagoga, ou ainda se recorresse ao encontro nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

P6: Tenho contato direto com aqueles que trabalham no mesmo turno da SR, mas não tenho muito espaço para fazer um trabalho com eles.

P4: Como eu tenho um dia livre no período da manhã, então sempre que necessário eu venho para encontrar com eles, eu consigo sempre organizar de acordo com a necessidade.

P3: Através da pedagoga por recado ou bilhete.

P5: O contato é nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe.

A impossibilidade de encontro entre professor especialista e professor do ensino comum se deve à “falta de horário disponível”. Algumas professoras trabalham em outros estabelecimentos no turno contrário ao funcionamento da SRM e por isso ficam impossibilitadas de atender os professores do ensino comum, embora saibam que esse

trabalho faz parte da sua função conforme a proposta do AEE. O mesmo acontece com os professores do ensino comum, que estão em mais de uma escola em turnos diferentes e não conseguem se encontrar com o professor da SRM.

P1: Eu não tenho muito contato com os professores do regular, porque trabalho em outro estabelecimento e não tenho horário disponível.

P2: Eu sei que está na instrução que eu tenho que ter contato com os professores do ensino regular, mas isso pra mim agora não é possível, porque eu trabalho em outra escola no período contrário.

P3: Meu contato é quase zero porque eu trabalho na rede municipal no período da manhã e não posso vir para conversar com eles, e no período da tarde, eles trabalham em outras escolas e não podem vir para conversar comigo.

P5: Eu não consigo vir no turno contrário para encontrar com eles, porque eu trabalho em outra escola na rede municipal, eles também não vêm à tarde.

Essa situação parece ser comum em outros estabelecimentos de ensino, já há alguns anos. Giorgi (2007) e Bürkle (2010) consideraram que o professor de SR concentra sua carga horária em atendimento ao aluno e não dispõe de tempo para contatar com os outros professores do ensino comum. Em Vioto (2013), foi possível observar que essa situação ocorria devido ao número grande de alunos que eram atendidos em SR, o que impossibilitava ao professor realizar um trabalho colaborativo com os outros profissionais da escola pela falta de horário disponível.

Para Oliveira (2008), o professor especialista e o professor de ensino comum não desenvolvem em conjunto o seu trabalho na implementação das adaptações curriculares individuais. Silva (2009) deixou evidente que as ações desenvolvidas pelas professoras da SR, para sustentar o processo de inclusão escolar, restringem-se a pequenas participações em reuniões quando tratam das demandas escolares, ocasião em que dão informações sobre o processo de inclusão, apresentam textos informativos e podem dar sugestões.

Para Regiani (2011), a realidade encontrada em sua pesquisa se apresentou bem diferente do que é proposto na legislação vigente e seria preciso que essa prática fosse repensada. Os professores da SR tentavam contribuir com o processo de inclusão dos alunos, mas a comunicação com o professor da sala de aula comum ainda era muito insignificante constituindo-se como um dos agravantes impeditivos do processo de inclusão possibilitado pela SR.

A falta de tempo disponível para trocas entre os professores da SRM e os do ensino comum, segundo Milanesi (2012), é uma queixa de ambos. O fato do profissional da SRM estar na escola em horário oposto ao que o aluno frequenta a sala comum limita as oportunidades de encontros e parece não haver espaços programados para que isso aconteça. Isto evidencia que, no dia-a-dia, o trabalho realizado pelas professoras da SRM é mais voltado para o atendimento direto ao aluno, ficando a interação com os professores comuns em segundo plano, o que não propicia uma transformação curricular, tão-pouco as práticas pedagógicas nas salas comuns e menos ainda na escola como um todo, como recomenda a filosofia da inclusão escolar.

Santos (2012), com sua pesquisa, demonstrou que essa parceria tem sido vista como necessária, contudo, está apenas sendo “desenhada”, e, sendo assim, ainda é pouco satisfatória, pois não tem ocorrido, de fato, o que o documento da política nacional de 2007, propõe “desenvolvimento de um trabalho colaborativo reflexivo”. Os professores e gestores têm começado a perceber a SRM e o trabalho desenvolvido por seus profissionais como um apoio à inclusão.

Para Rabelo (2012, p. 122) “[...] há um abismo entre o que asseguram a legislação e as condições reais de cada escola em todo o país”. Conforme Delevati (2012, p. 110), “[...] o desafio atual seria superar a separação existente entre educação especial e ensino comum”. Na pesquisa que realizou, ela percebeu que algumas ações vêm ocorrendo e destacou que a formação dos pais, alunos, professores e profissionais da escola, como é exigida pela mantenedora seja realizado pelos professores do AEE.

Os relatos evidenciaram que quando essas ações puderam ser organizadas, os resultados foram positivos e possibilitaram a troca de informações e orientações sobre o atendimento diferenciado do aluno na classe comum.

P8: Eu consegui conversar com os professores e realizar algumas orientações, foi uma troca, eles perceberam que o aluno tinha condições de realizar as atividades mesmo que de maneira diferenciada, então eu consegui ser uma ponte entre o aluno e os professores.

P7: A troca é muito grande. Os professores ficam contentes em saber que tem um profissional de educação especial para conversar com eles.

P8: Como a escola é pequena acredito que a comunicação fica mais fácil, o retorno tem sido muito bom, tenho conseguido fazer orientações.

De acordo com Bürkle (2010), os professores que atuavam na SR eram imprescindíveis para o acolhimento do aluno especial na escola, para a realização das

adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum.

Braun (2012, p. 245) entende que “[...] a perspectiva de colaboração entre professores do ensino comum e especialista é, de fato, uma possibilidade para que os conhecimentos adquiridos por ambos possam orientar as estratégias que precisam ser elaboradas para alunos com deficiência”.

Uma sugestão dada por uma participante foi que a hora atividade fosse cumprida no turno oposto do funcionamento da SRM.

P4: Eu penso que para melhorar esse contato nós deveríamos poder fazer a nossa hora-atividade no período oposto.

Infelizmente, dessa forma, corre-se o risco de esbarrar, novamente, na dificuldade exposta por algumas professoras, a de estarem na escola no período oposto do funcionamento da SRM. Em pesquisa realizada por Silva (2009), as professoras da SR sugeriram que o funcionamento da SR fosse de tempo integral; assim poderiam atender os alunos em um período e pais e professores em outro. Em vista disso pergunta-se: Seria essa a única forma de organizar o trabalho colaborativo?

Na pesquisa realizada por Braun (2012), a organização dos tempos e espaços habituais da escola, para as professoras trocarem informações necessárias, não era favorecida em sua dinâmica, por isso a presença de uma professora, no caso a pesquisadora, que pudesse circular entre as professoras da classe comum e da SRM, foi percebida como uma vantagem para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Talvez faltem à escola parcerias com a universidade e com pessoas capacitadas em educação especial e com conhecimentos nessa área a fim de organizar momentos específicos para essas discussões e para tomada de decisões no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. Não basta incluir o aluno, é preciso proporcionar a ele aprendizagem, em um processo que envolva a responsabilidade de toda a escola. Para isso, devemos manter a atenção voltada para que “[...] a concepção sobre o AEE e as ações da SRM não se tornem excludentes e segregadoras dentro da própria escola” (BRAUN, 2012, p. 213).

Nos relatos, foi possível verificar que o contato com os pais é feito, sempre que necessário, por telefone ou pessoalmente, dependendo do assunto e urgência. Algumas participantes têm contato constante com eles. Dizem que programam momentos específicos

para esse atendimento ou reservam momentos no início de ano e final de semestre para esse contato.

P1: O contato que tenho é por telefone, às vezes chamo um momento ou outro.

P2: Eu marco reunião no início do ano e no fechamento do semestre, um total de 3 vezes no ano, se for necessário eu chamo mais vezes.

P3: Sempre que necessário eu chamo os pais.

P4: Quando eu preciso conversar com os pais eu chamo, eu tenho um horário no cronograma para visitas.

P9: Eu fiz uma reunião com todos.

Na maioria das vezes, o contato era usado não só para discutir questões referentes ao desenvolvimento do aluno, a sua frequência no AEE, mas também para orientar os pais quanto a algumas práticas que podiam beneficiá-los, na tentativa de uma maior aproximação para um trabalho coletivo.

P6: Para informar nossos propósitos, para solicitar ajuda no sentido de mudança de algumas práticas ou para mostrar resultados alcançados.

P7: No início do ano para assinar o termo de compromisso para a matrícula do aluno na SR.

P9: Para conversar porque eu não os conhecia.

Para facilitar esse contato, algumas professoras recorriam a horários em que os pais pudessem comparecer à escola. Alguns pais demonstraram interesse e sempre pediam informações sobre o filho, mas nem sempre isso era possível. Além disso, alguns pais não compareciam, mesmo quando chamados. Algumas professoras chegaram a ir à casa do aluno, para obter informações e conversar com os pais.

P2: Eu procuro marcar no horário que os pais podem.

P5: Não tenho muitos problemas com isso, eles sempre atendem os chamados.

P9: Alguns sempre passam para perguntar e eu também combinei de estar sempre avisando quando o aluno faltar.

P1: Não tenho muito contato com os pais, acho que poderia ser melhor esse contato, mais constante.

P3: Já chegou de acontecer de eu ir à casa do aluno, no caso de aluno muito faltoso.

P8: Poderia ser melhor, a maioria não participa e nem sabe o que é uma SR, por mais que eu tente explicar, eu não consigo fazer com que eles se interessem, tudo parece mais importante, então é complicado.

O contato da professora especialista com a equipe pedagógica da escola, segundo os relatos, também pareceu insignificante. Buscava-se o apoio da pedagoga somente em certos casos para solicitar orientações ou trocar de ideias e acompanhar a frequência dos alunos.

P1: Sempre que possível estamos trocando idéias.

P2: Só quando eu preciso.

P3: Eu converso com a pedagoga da manhã quando necessário, mas esse contato é muito pouco.

P2: Dar um recado para o aluno no período da manhã, fazer essa ligação da manhã com a tarde.

P4: Acompanha a frequência dos alunos, verifica se estão desenvolvendo as atividades.

P5: Trocar idéias e fazer as orientações.

Os dados revelaram que quase não há efetivo acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelo AEE. Algumas pedagogas, segundo as participantes, demonstram interesse, mas dizem não ter conhecimento sobre educação especial para realizar uma orientação referente ao seu funcionamento do serviço.

P4: A situação é que ela conta mais comigo do que eu com ela, no sentido de entendimento do funcionamento da SRM, mas dizer que existe um acompanhamento do meu trabalho diário não existe.

P6: Não tem um acompanhamento do trabalho da SRM, fica sempre para quando houver tempo, após resolver "outros problemas".

Para Albuquerque (2008, p. 132), "[...] incluir implica trabalho conjunto, análise das contradições presentes no interior da escola, na (falta de) vontade política, na realidade social, econômica e histórica e não somente o esforço do professor, que se vê solitário e abandonado, excluído da dinâmica escolar".

Implica ainda "[...] questionar a fragilidade dos vínculos existentes entre o atendimento escolar especial e a dinâmica da organização escolar como um todo, onde não se evidencia uma articulação do especial com o comum, o que por si só revela-se segregador" (SOUSA E PRIETO, 2001, p. 114).

Como desenvolver um trabalho pedagógico coletivo que vise o desenvolvimento do aluno, quando a relação entre professores e equipe pedagógica é distanciada com base em recados, bilhetes ou encontros para discutir assuntos escolares variados e não casos específicos da educação especial?

Para Vioto (2013), as experiências e reflexões proporcionadas por sua pesquisa permitiram-lhe constatar e reafirmar a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva.

Há relatos que evidenciaram a existência de fatores que poderiam contribuir para um maior envolvimento da equipe pedagógica no trabalho desenvolvido pela SRM e se manifestam quando a pedagoga tem sua carga horária no turno de funcionamento da SRM ou é a mesma que acompanha os dois turnos de funcionamento da escola ou tem formação em educação especial.

P1: Nesse ano a pedagoga do período da manhã também é professora de SRM, isso faz com que ela se interesse mais pelo serviço.

P2: Esse ano está melhor porque é a mesma pedagoga de manhã e a tarde.

P5: Agora que tem a pedagoga da tarde facilitou o contato.

P6: Está começando a mudar, a haver um pouco mais de participação.

O fato é que, quando se tem uma equipe pedagógica com carga horária disponível para o atendimento à SRM e os profissionais têm formação na área, o trabalho é diferenciado e produtivo, pois há possibilidade de trocas e orientações, mas infelizmente algumas situações extrapolam o âmbito escolar e se situam no sistema de ensino, que nem sempre é favorável à realização de ações pedagógicas com sucesso. Para Sousa e Prieto (2001) semelhante situação não evidencia uma política de educação que contemple a integração entre propostas e ações dos diversos segmentos e setores envolvidos.

Deve-se ainda, considerar que algumas escolas não assumem as responsabilidades dessa demanda, deixando tudo a cargo do professor especialista. Em pesquisa realizada, Oliveira (2004) revelou a necessidade de transformação da cultura escolar, especialmente quanto à inserção da SR nas atividades da escola. É imprescindível que a SR esteja incluída nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares. Para Bürkle (2010), a SR continua sendo um espaço à parte na escola, apesar de se saber que segregar alunos e professores é estigmatizá-los por serem diferentes e por trabalharem com aqueles que fogem à normalidade por serem diferentes.

Lopes (2010) propõe que o PPP e a proposta curricular de uma escola, que se pretende inclusiva, sejam discutidos e elaborados por toda a comunidade escolar, considerando-se que a inclusão da pessoa com deficiência é um processo complexo que exige tempo, colaboração e comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É preciso conscientizar a comunidade escolar de que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual.

Pasolini (2008, p. 104) pôde constatar, em sua pesquisa, que a SR tem sido o foco principal da escolarização do aluno com deficiência, considerando que: “a educação da pessoa com deficiência tem um traçado histórico de exclusão, assistencialismo e filantropia, o que continua sendo responsável pelo não-entendimento acerca do potencial desse alunado”.

Para Vioto (2013), através da pesquisa colaborativa, realizada pela pesquisadora em uma instituição de ensino pública, a supervisora pedagógica, passou a dar mais atenção às necessidades de formação dos professores de ensino comum e da educação especial e a orientá-los sobre o planejamento das aulas e organização do seu trabalho pedagógico, de modo a atender a necessidade dos alunos com NEE e dos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

O desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, público-alvo da educação especial ou não, deveria ser objeto desencadeador de ações governamentais e políticas públicas que contemplassem todas as escolas. Somente assim e com o envolvimento de todos os profissionais da educação seria possível promover a superação desse processo excludente.

3.3 TEMA 3: AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

3.3.1 A Identificação

A avaliação psicoeducacional no contexto escolar é condição necessária para o ingresso do aluno na SRM tipo 1. Os alunos que nunca frequentaram os serviços de apoio da educação especial devem passar pelo processo de avaliação psicoeducacional, e os alunos egressos de SRM, classe especial ou escola especial, devem passar apenas por avaliação pedagógica com vista ao plano de atendimento educacional especializado (PARANÁ, 2011).

Segundo os relatos das participantes, quando o aluno é egresso dos serviços de apoio da educação especial nos anos iniciais, o processo é mais rápido. O relatório da sua avaliação de ingresso acompanha a sua transferência e dessa forma o professor especialista realiza somente uma avaliação pedagógica, para verificar suas condições de aprendizagem e formalizar a sua matrícula no serviço.

P1: Existem alunos que já são avaliados nos anos iniciais e trazem o relatório da avaliação.

P2: Quando o aluno já vem avaliado da outra escola eu faço uma nova avaliação pedagógica, mas ele já é matriculado na SRM.

P7: Às vezes o aluno já foi atendido pela classe especial ou pela escola especial [...]

P8: Eu recebo alunos que vem com relatórios de outras escolas que já frequentavam a SR, geralmente eles trazem alguma documentação que foi feita nos anos iniciais.

Segundo os dados coletados na pesquisa, 44% dos alunos são egressos dos serviços de apoio especializado e 56% não são egressos, portanto não passaram por avaliação para identificação das NEE. Então, esse processo se efetivou nos anos finais e quem o realizou foi o professor especialista da SRM, com a participação do professor do ensino comum, da equipe pedagógica, dos pais e da equipe multiprofissional.

Tabela 9 - Alunos da SRM egressos e não egressos de educação especial

Condição	Nº de alunos	Porcentagem
Não egresso da Educação Especial	32	56%
Egresso da Educação Especial	25	44%
Total de alunos	57	100%

Fonte: A autora.

Considerando-se que o número de alunos não-egressos é elevado e chega a ser superior ao dos egressos, algumas questões podem ser levantadas a esse respeito, tais como: por que esse aluno não foi identificado com NEE nos anos iniciais e encaminhado ao AEE? Como obteve progresso acadêmico até o 6º ano do ensino fundamental, sem que se tenha percebido algum indicativo de NEE que o encaminhasse para avaliação? Será que esses alunos apresentaram algum tipo de NEE que os enquadrasse como público-alvo do AEE ou apenas não responderam aos processos de ensino e aprendizagem e não conseguiram obter

êxito escolar? Pode-se considerar que os encaminhamentos para o AEE e o processo de avaliação ocorreram de forma precária?

A maioria dos alunos egressos frequentaram a SR nos anos iniciais, totalizando 76%; 20% frequentaram a classe especial e apenas um aluno, ou seja 4%, frequentou a escola especial.

Tabela 10 - Tipo de AEE que os alunos egressos frequentaram

Tipo de AEE	Nº de aluno	Porcentagem
Sala de Recursos nos anos iniciais	19	76%
Classe Especial	05	20%
Escola Especial	01	4%
Total de alunos egressos	25	100

Fonte: A autora.

Esses dados revelaram que os alunos da classe especial e da escola especial não estão sendo encaminhados para o ensino comum e para o apoio especializado. Assim, levantam-se duas hipóteses: uma seria a de que o encaminhamento do aluno da classe especial, na maioria das vezes, estaria acontecendo quando esse aluno tem idade para estar frequentando a educação de jovens e adultos (EJA), e a outra seria a de que os alunos não estariam sendo encaminhados da escola especial, pois essa é muito fortalecida no estado do Paraná e a sua oferta tem sido considerada como o ambiente mais adequado para escolarização desses alunos.

Quando o aluno não frequentou o AEE nos anos iniciais, esse processo se iniciava nos anos finais. A primeira identificação do aluno, na maioria das vezes, seria feita pelos professores do ensino comum. Segundo os relatos das participantes, as principais queixas dos professores do ensino comum referentes à identificação, no seu entender, são a de que os alunos não acompanhavam o ritmo da turma, tinham dificuldade para aprender ou se mostravam diferentes dos outros alunos.

P3: Os professores da sala regular que identificam os alunos [...]

P1: O aluno não acompanha e não consegue se desenvolver [...]

P3: Os alunos apresentam uma dificuldade maior e não conseguem acompanhar o ritmo da turma.

P7: O aluno tem uma dificuldade que é maior que o normal [...]

P8: Percebem que tem algo diferente [...]

Esses seriam os principais motivos alegados pelos professores do ensino comum. Eles dizem que há algo “diferente” com o aluno, ou que ele “não acompanha o ritmo da turma” e apresenta dificuldade fora da normalidade; na verdade, parecem demonstrar falta de critério e de condições para levantar indicativos de NEE que apontem para uma deficiência ou transtorno. Tais colocações seriam subjetivas e não revelariam motivos suficientes para procedimento de avaliação.

Para Silva (2010, p. 13), “[...] os motivos e as expectativas que embasam os encaminhamentos dos alunos para a SR estão relacionados com a possibilidade de alterar a condição de aprendizagem dos alunos em consequência de se vislumbrar dentro da classe comum pouca possibilidade de fazê-lo”. A fala dos professores participantes da sua pesquisa indicou que se fossem outras as condições nas salas de aula, outra fosse a abordagem as dificuldades inerentes ao processo de apropriação do conhecimento nas classes comuns, os alunos possivelmente estariam em situação mais favorável.

Isso demonstrou o enfraquecimento da sala comum e a dificuldade que se tem de nela realizar o processo de ensino e aprendizagem. Encaminhar um aluno que tem dificuldade de se desenvolver em sala comum para um serviço de apoio especializado seria o mesmo que querer eximir-se da culpa por não conseguir ensiná-lo ou por achar que dessa forma o problema fosse resolvido.

3.3.2 O Processo de Avaliação

Quando o aluno não traz o relatório de avaliação, realizado nos anos iniciais, esse processo é realizado nos anos finais. É o professor do ensino comum que faz a identificação das NEE. O primeiro contato seria com os pais em uma entrevista para saber um pouco sobre o desenvolvimento do aluno na infância sobre, sua vida escolar e seu relacionamento em família. Essa entrevista é realizada pelo professor especialista ou pela pedagoga; na maioria das vezes, quem comparece à entrevista é a mãe do aluno.

P3: No processo de avaliação tem a parte da entrevista com os pais para saber o histórico de vida do aluno, desde a gravidez, como foi o início na escola, o desenvolvimento na infância e o relacionamento em família.

P6: Eu faço a entrevista com os pais, percebo se o aluno faz algum acompanhamento neurológico, psicológico, se toma algum medicamento.

P7: Eu chamo a família, investigo se na outra escola ocorreu um acompanhamento, se frequentou um apoio, se já foi avaliado, converso com a família sobre a questão clínica quando necessário.

Essa entrevista fornece informações que podem contribuir para a compreensão de alguns comportamentos e atitudes do aluno e ajuda a saber se o aluno faz algum acompanhamento psicológico ou médico, além de contribuir para o vínculo a ser estabelecido entre os pais e a escola.

Após esse primeiro contato com a família, os professores do ensino comum preenchem um formulário próprio sobre as NEE apresentadas em sala de aula. Esse instrumento revela questões referentes ao comportamento do aluno, ao seu desempenho nos conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática e a suas habilidades motoras e cognitivas.

P3: Os professores do ensino regular também participam respondendo um questionário sobre o desempenho do aluno em sala de aula.

P4: Os professores preenchem uma ficha juntos com o pedagogo, que é uma luta, o professor não quer preencher.

P5: Os professores do ensino regular participam preenchendo uma ficha, mas nem sempre o que eles colocam é possível de se aproveitar.

P8: Os professores do ensino regular também participam preenchendo as fichas sobre o comportamento do aluno em sala, como é a leitura, escrita, a argumentação.

A realização de um formulário, condizente com o processo de avaliação, segundo as participantes, é algo complicado. Muitos professores têm dificuldades de preenchê-lo ou se recusam a fazê-lo até mesmo nos casos em que podem contar com o auxílio da pedagoga.

Além dessa dificuldade em participar do processo de avaliação dos alunos para identificação das NEE, em pesquisa realizada por Vioto (2013) notou-se que, os professores do ensino comum revelaram que, em sua maioria, têm consciência da importância de avaliar seus alunos e identificar as suas NEE e os aspectos que dificultam seu processo de aprendizagem, todavia, alguns deles não conseguem identificar, a partir dos resultados dessas avaliações, estratégias para superar as dificuldades de seus alunos.

A equipe pedagógica também participa do processo de avaliação e isso se dá de maneira muito diferenciada de uma escola para outra. Em alguns casos, a participação se dá diretamente nos procedimentos de avaliação da parte acadêmica e na entrevista com os pais; em outros, a contribuição é considerada muito pouca, e se limita a obter informações e ter contato com os professores do ensino comum.

P1: Busco algumas informações da equipe pedagógica para fechar a avaliação no contexto [...]

P3: Tem a avaliação acadêmica que a pedagoga que faz com os alunos na área acadêmica e do desenvolvimento para identificar o nível de dificuldade do aluno.

P5: A equipe pedagógica contribui muito pouco, eu busco algumas informações com eles sobre o comportamento do aluno na sala regular.

A professora especialista é peça fundamental na avaliação; ela poderia ser considerada a principal articuladora. Algumas participantes sentem-se sozinhas nesse processo; assumem as responsabilidades para dar andamento às atividades e formalizar o ingresso do aluno no serviço, o mais rapidamente possível, visto quererem iniciar o trabalho o quanto antes.

Em pesquisa realizada por Corrêa (2013), essa avaliação era realizada também pela professora da SRM, responsável direta pelos alunos com NEE, o que, na opinião da pesquisadora, dificultava sua dedicação a um período maior para realização da avaliação, devido ao grande número de funções desempenhadas por ela.

Nos relatos das professoras verifica-se que muitas realizavam a entrevista com os pais, buscavam informações nas escolas em que o aluno estudou anteriormente e avaliavam o aluno pedagogicamente observando-o na SRM, mediante atividades programadas.

P1: Eu faço uma investigação através de algumas atividades e juntamente com a família [...]

P2: Eu faço um levantamento do histórico escolar do aluno, chamo os pais e inicio o atendimento em SR para dar continuidade no processo de avaliação.

P5: Eu faço a avaliação educacional com os conteúdos de português e matemática [...] acabo fazendo a avaliação praticamente sozinha.

P6: Eu faço a parte da avaliação pedagógica das capacidades cognitivas [...]

P8: Eu vou observando o aluno através de jogos de associação de idéias, trabalho com as operações, o alfabeto, a leitura, vou fazendo brincadeiras para avaliar a lateralidade, a orientação espacial a questão da escrita, para descobrir por onde eu vou investigar, o primeiro passo tem que ser a observação.

Os dados não revelaram a existência de uma padronização nos instrumentos informais utilizados para avaliação pedagógica. Cada professora especialista desenvolvia suas estratégias e selecionava atividades que lhe possibilitassem conhecer as dificuldades do aluno e suas potencialidades nas áreas do desenvolvimento, acadêmico e afetivo-emocional. Para Milanesi (2012), a avaliação pedagógica feita pelos professores na SRM revelou resultados

bastante diversos; dependendo da escolha que o professor fazia dos procedimentos e conteúdos. Para a pesquisadora, esse fato favorece a arbitrariedade e subjetividade no processo de decidir se o aluno tem ou não NEE.

De posse das informações coletadas em entrevista com os pais, na ficha de identificação realizada pelos professores do ensino comum e na observação do desenvolvimento do aluno em SRM, a professora especialista fecha o relatório de avaliação, faz suas considerações e realiza o encaminhamento do aluno para a equipe multiprofissional.

Esse encaminhamento é feito de acordo com os indicativos que foram levantados durante o processo de avaliação no contexto escolar. Em caso de deficiência intelectual é o psicólogo que dá o parecer, em caso de distúrbios de aprendizagem, o parecer é do psicopedagogo e ou fonoaudiólogo e em caso de transtornos de *déficit* de atenção e hiperatividade quem dá o parecer é o neurologista e/ou o psiquiatra. Essa documentação é obrigatória para o ingresso do aluno na SRM (PARANÁ, 2011).

P1: Faço os encaminhamentos para psicólogo, neurologista ou fonoaudióloga, quando necessário, para se obter o laudo clínico.

P2: A parte clínica é sempre necessária e obrigatória de acordo com a instrução.

P3: É realizado o encaminhamento para psicóloga, porque sem o laudo o aluno não pode frequentar a SRM.

Segundo as participantes, foram destacadas algumas dificuldades encontradas na realização do processo de avaliação de identificação das NEE, como: a documentação do aluno egresso, a participação dos professores do ensino comum, a avaliação da equipe multiprofissional e a participação dos pais.

Quando o aluno é egresso, os registros do que foi realizado nos anos iniciais deveriam acompanhar a sua transferência. O problema é que isso nem sempre acontece; então, a escola que recebe o aluno não sabe de suas necessidades e isso atrapalha o seu encaminhamento para a SRM. Há casos em que o professor especialista fica sabendo que o aluno é egresso, através dos pais ou de outros professores que o conhecem, precisando, então, entrar em contato com a escola de origem do aluno, a fim de obter a documentação necessária para efetuar sua matrícula em SRM.

P2: Quando o aluno vem sem a documentação da outra escola é um problema.

P6: A identificação é um processo complicado, os documentos referentes a esta modalidade sempre demoram muito a chegar.

A participação dos professores do ensino comum, nesse processo, foi vista como dificuldade. A consequência é que muitos encaminham o aluno por questões comportamentais e/ou por dificuldades na aprendizagem, o que pode não ter relação com deficiência ou transtornos. Suas informações para o processo de avaliação não são suficientes por que nem sempre os dados dos formulários são preenchidos de maneira adequada.

P2: Acontece dos professores encaminharem pela questão comportamental.

P4: Os alunos da SR estão sendo confundidos com os alunos que não sabem ler, escrever, fazer cálculos básicos.

P5: Nem sempre a contribuição dos professores do ensino comum é possível de se aproveitar.

P6: Os professores têm muita dificuldade para preencher essa ficha de maneira adequada.

Essa questão também foi observada por Corrêa (2013), as queixas escolares apresentadas nos laudos dos alunos, que foram analisados em sua pesquisa, atribuíram a causa da “não aprendizagem” da criança a questões intelectuais, comportamentais ou emocionais individuais. Para a pesquisadora, a escola muitas vezes investe na avaliação do aluno embasada nos problemas comportamentais e emocionais, os quais são a base para a avaliação e consequentemente para o diagnóstico e o encaminhamento para o AEE.

Em pesquisa realizada por Vioto (2013), os relatos dos professores participantes revelaram falta de comunicação entre as professoras regentes e a professora da sala de recursos, especialmente em relação à avaliação dos alunos e às orientações para lidar com suas dificuldades; as observações revelaram que na escola não há espaço para essa relação, ou mesmo para esse trabalho de parceria, com frequência. Tanto no processo em si da avaliação como na fase de planejamento das condições de ensino após a avaliação.

O trabalho que compete à equipe multiprofissional é considerado pelas participantes o mais dificultoso e não existe uma equipe disponível ou acessível à rede de ensino que participe do processo de avaliação. É preciso buscar profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS) ou em sistema particular para esse processo.

P5: A parte clínica é a mais trabalhosa, o município não tem neuropediatra, a consulta é cara e a maioria dos pais não tem condições para pagar.

P5: A falta de profissionais da área médica prejudica o meu trabalho.

P6: A parte mais difícil é o fechamento do diagnóstico, porque estamos com dificuldades quanto aos médicos e psicólogos.

P7: O agendamento do clínico, infelizmente não é rápido, essa parte do diagnóstico do aluno é demorada.

Diante dessa situação, o que acontece é que o professor encaminha o aluno para a parte clínica, neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo ou outros que considerar necessário, apenas para fechamento do diagnóstico, do qual foi levantado indicativo durante o processo de avaliação, realizado na escola.

Em pesquisa realizada por Corrêa (2013) também foi possível verificar que a prática do diagnóstico é baseada na psicometria para fins classificatórios. O papel do psicólogo na avaliação desses alunos é restrita a uma não-convivência no ambiente acadêmico.

Quem acompanha os alunos nesse processo são os pais. Praticamente, não existe contato entre os profissionais da escola e da parte clínica; a equipe de profissionais que complementam a avaliação apenas emite seus pareceres diagnósticos, não estabelecendo relação direta com a escola, pela falta de estrutura e condições para desenvolvimento desse trabalho em conjunto.

Milanesi (2012) em sua pesquisa percebeu que há procedimentos variados na realização da avaliação de identificação das NEE, a qual envolve desde a exigência de laudos feitos por profissionais fora da escola, até quanto à existência de avaliações exclusivamente pedagógicas.

Segundo Sousa e Prieto (2001), todas as professoras participantes da sua pesquisa demonstraram saber sobre a necessidade de avaliar os alunos, por profissional habilitado para o diagnóstico da deficiência mental, como complementação do diagnóstico educacional, feito pela professora da classe em que o aluno está matriculado. Houve unanimidade também em reconhecer que esse procedimento dificilmente é seguido, pela excessiva demora em obter a avaliação, que é realizada por instituições conveniadas com a prefeitura municipal.

Delevati (2012) ainda revelou que, na rede municipal que participou da sua pesquisa, não existia a exigência de laudos clínicos para encaminhamento do aluno ao AEE. A responsabilidade de finalizar esse processo era do professor especialista, que encontrava dificuldades para o fechamento do diagnóstico, principalmente no caso de deficiência intelectual. De acordo com a pesquisa realizada por Santos (2012), o diagnóstico clínico ganhou destaque, tornando-se condição essencial para a garantia do atendimento. Tal comprovação seria para justificar a frequência no AEE e a dupla matrícula (AEE e ensino comum).

Embora a equipe multiprofissional não disponha de uma organização para realizar as avaliações coerentes e de qualidade, não seria justo delegar essa função ao professor especialista e torná-lo o único responsável por avaliar e fechar os diagnósticos dos alunos. O mais adequado seria que esse trabalho pudesse ser feito em conjunto: os professores no que concerne à escola e os clínicos no que se refere à parte clínica.

A participação dos responsáveis é considerada muito importante, embora alguns não demonstrem muito interesse em participar desse processo e outros tenham dificuldade em aceitar que seu filho tem necessidade de acompanhamento pelo serviço de apoio da educação especial e por outros profissionais externos à escola. Quando isso acontece, segundo algumas participantes, o processo de avaliação fica comprometido.

P8: Os pais é a parte mais difícil, a minoria que participa.

P7: Os pais têm medo do rótulo, de falarem que o filho deles é da classe especial ou tem problema de cabeça.

A falta de compreensão dos responsáveis ou sua desvalorização quanto ao AEE dificulta o fechamento do processo avaliativo, a frequência do aluno na SRM e o acompanhamento da parte médica, quando necessário, pois a escola depende deles, da sua colaboração e acompanhamento dos filhos para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade.

O processo de avaliação para identificação das NEE seria parte fundamental para o ingresso do aluno no AEE. Esse processo deveria revelar as dificuldades, necessidades dos alunos e suas potencialidades, e seria ponto de partida para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no AEE e na sala comum.

Para Corrêa (2013, p. 100), as análises que foram realizadas em seu estudo possibilitaram-lhe perceber uma estrutura de educação especial onde “[...] há o predomínio de práticas recorrentes ao ensino especial de tempos atrás, com procedimentos de encaminhamento predominantemente tradicionais e a utilização dos instrumentos de avaliação da psicologia”.

Através dos dados coletados neste estudo, foi possível visualizar uma realidade de avaliação e encaminhamento para o AEE ainda muito precária. Os profissionais da escola apresentaram dificuldades de participar, de tomar decisões e finalizar esse processo, demonstrando um apego aos pareceres psicológicos ou neurológicos, que da forma como são elaborados, pouco contribuem para organização do trabalho pedagógico.

3.4 TEMA 4: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA

3.4.1 A Formação Inicial para Atuação em Educação Especial

No estado do Paraná, a formação do professor especialista para atuar em SRM, assim como no contexto do AEE ofertado pela educação especial, deve ser em especialização em curso de pós-graduação em educação especial ou em licenciatura plena com habilitação em educação especial ou habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal (PARANÁ, 2011).

No caso das participantes, todas elas cumpriram a exigência da legislação e submeteram-se a um concurso específico para atuação em educação especial. Sete professoras do total de nove fizeram a pós-graduação em educação especial; dessas, duas, além da especialização, também fizeram estudos adicionais em áreas específicas, outras duas fizeram somente os estudos adicionais em áreas específicas, uma delas fez os estudos adicionais na área da deficiência mental e a outra, na área da deficiência visual.

Tabela 11 - Formação dos professores para atuação na SRM

Formação	Nº de professores	Porcentagem
Pós-Graduação em Educação Especial	05	56%
Estudos Adicionais- DM	01	11%
Estudos Adicionais- DV	01	11%
Est. Adicionais- DA e Pós em Ed. Especial	01	11%
Est. Adicionais- DM e Pós em Ed. Especial	01	11%
Total de professores	09	100%

Fonte: A autora.

Os estudos adicionais eram a extinta modalidade de habilitação específica em nível médio, em áreas específicas como deficiência mental (DM), deficiência visual (DV) e deficiência auditiva (DA), ofertado no município há aproximadamente 10 anos, época em que a maioria das participantes fez a sua formação em educação especial.

Essa pós-graduação em educação especial em que as participantes fizeram sua formação não foi em área específica, mas generalista ou educação inclusiva, que atendia a

todas as áreas da deficiência. Essa é a opção, ainda nos dias atuais, de pós-graduação ofertada por algumas instituições de ensino, nesse município.

Nenhuma participante tinha formação em licenciatura plena com habilitação em educação especial; todas fizeram cursos em nível de formação continuada, fato atribuível à falta da oferta desse tipo de formação no Paraná. Silva (2008) também observou a inexistência de cursos de formação inicial, que habilitassem os professores para educação especial e favorecessem o contato dos futuros professores do ensino comum com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando questionadas sobre a contribuição da formação em educação especial em sua atuação profissional, as participantes consideraram que ela deu base, uma noção geral de cada deficiência. Algumas ainda destacaram que estudaram os problemas de aprendizagem e a deficiência intelectual com maior ênfase.

P2: Eu penso que essa formação me deu uma base.

P4: A pós foi uma pincelada em cada área da deficiência.

P6: A pós me deu a noção que eu não tinha sobre a DI e os problemas de aprendizagem.

P8: Eu revejo muitos materiais da pós completou e ampliou o meu olhar.

P9: Eu estudei sobre todas as áreas, mas não me aperfeiçoei em todas, porque é muito rápido, o foco maior foi na área intelectual.

Algumas participantes consideraram que a formação em estudos adicionais foi melhor que a da pós-graduação, possivelmente por esta ter carga horária maior e estar direcionada para uma área da deficiência, com questões teóricas e práticas.

P2: Estudos adicionais era um curso específico para as áreas das deficiências.

P4: Eu acho que os estudos adicionais eram muito melhor que a pós, porque era prático, ensinava a trabalhar de acordo com deficiência do aluno.

P6: Eu considero que a melhor formação foi nos estudos adicionais. Foi um curso de 2 anos, tinha uma parte geral sobre deficiência, questões neurológicas, depois era a parte específica da área. Foi uma base, os estudos adicionais quanto as práticas e recursos.

A formação de todas as participantes para atuação em educação especial atendia o critério mínimo previsto na legislação vigente, mas todas consideraram sua formação insuficiente para atuação em SRM, visto que a proposta do atendimento especializado prevê o trabalho com todas as áreas da deficiência, o que exige conhecimento

das práticas e domínio dos recursos pedagógicos necessários para aprendizagem dos alunos, além de ampliar a função do professor do AEE, para além do atendimento ao aluno, em um modelo único de serviço. As falas revelaram que, diante dessa situação, as participantes estão sentindo-se despreparadas para sua atuação.

P2: Com certeza se eu receber esses alunos terei que estudar.

P4: Não me considero preparada para atuar em SRM.

P8: Eu não sei se estou preparada para atender todas as deficiências.

Rabelo (2012) descreveu esse sentimento de “despreparo” do professor manifestado por todos os participantes da sua pesquisa. Para a pesquisadora, a proposta de inclusão escolar exige dos professores o domínio de conhecimentos, competências e habilidades profissionais para atuar no ensino comum e no especial, sendo possível que as causas desse sentimento recorrente de despreparo para atuar na educação inclusiva e no AEE não sejam unicamente ausência de cursos de formação, mas principalmente falta de qualidade dos cursos ofertados e de seus impactos na prática pedagógica.

Em Matos (2012), também foi possível verificar, conforme os relatos das professoras de SRM, formação insuficiente. Em vista da preocupação com essa formação e com o atendimento ao aluno, ficaram evidentes a insegurança no trabalho e a demanda por novos saberes, refletindo as lacunas na formação continuada.

Para Braun (2012) a articulação entre o professor especialista e o professor do ensino comum para promoção de estratégias e recursos, que proporcionem a participação do aluno nas atividades escolares, está descrita nas legislações recentes que tratam do AEE e do funcionamento da SRM. Todavia, em face das condições que os professores têm para a efetivação desta proposta, tal articulação não ocorre, e o trabalho, que precisaria da articulação/colaboração entre aqueles que atuam com o aluno, fica restrito a ações isoladas.

Para as participantes, seria preciso conhecimento teórico a respeito de cada deficiência atendida em SRM, além das exigências da prática pedagógica, porquanto as atividades e recursos metodológicos que atendem as especificidades de cada aluno são diferenciados e demandam estudo e prática.

P4: Na prática, eu sei que não tem receita pronta, mas é preciso pelo menos um norte a ser seguido.

P5: Buscar na teoria mais conhecimento, para seleção das atividades e especificidade de cada deficiência.

P8: Estudar é uma coisa, mas a hora que você se depara com a situação, é diferente.

Em pesquisa realizada por Matos (2012), uma professora de SRM também identificou, como saberes relevantes à sua prática, aspectos ligados ao conhecimento da deficiência como: conceito, classificação, etiologia e as formas de comunicação.

Para Arnal (2007), os professores da SR geralmente têm apenas um curso de especialização em educação especial e têm muito pouco conhecimento sobre os saberes específicos que envolvem os princípios da aprendizagem, do desenvolvimento, de como o aluno aprende e de que modo ele pode ensinar.

Baptista (2011), por sua vez, levantou a questão da centralidade na SRM como modelo de AEE e questionou se a SRM teria condições de atender a demanda da educação especial dentro da sua especificidade, e se o professor especialista teria formação adequada para desenvolver uma ação pedagógica em todas as áreas da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Pode-se concluir que essa formação seria utópica, pois envolveria conhecimentos diferenciados de todas as áreas e, além de saberes teóricos, envolveria as questões práticas, os encaminhamentos metodológicos e a utilização dos recursos pedagógicos específicos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para que se desenvolva um trabalho de qualidade, precisa-se de uma prática pedagógica que tenha como embasamento o conhecimento teórico e prático. Principalmente quando se atua na educação especial, as exigências para atender as especificidades individuais dos alunos são ainda maiores. É por isso que se questiona a formação dos professores e se estão sendo ofertadas condições teóricas e práticas para sua atuação no AEE. Dessa forma, faz-se este questionamento: Seria possível formar um professor especialista que tenha condições de desenvolver um trabalho no AEE que contemple o atendimento de todas as deficiências?

3.4.2 Formação em Serviço

A formação em serviço teria entre seus objetivos o de possibilitar aos profissionais a aprendizagem de novos saberes levando a reflexões teóricas e práticas. A busca pelos professores tem uma intenção de provocar mudanças e vislumbram melhorias na sua atuação pedagógica.

No caso das participantes da pesquisa, seria uma busca profissional e pessoal. Elas relataram, que sempre vêm buscando, de alguma forma e de acordo com sua disponibilidade, aprofundar-se nos estudos e aperfeiçoar-se para o trabalho e que também participaram de eventos, cursos *online*, ofertados pela SEED ou por iniciativa particular.

P2: Eu tenho buscado particular faço alguns online, eu busco na universidade, fóruns, congressos, o que tem mais próximo e que eu posso participar.

P3: Sempre que contribui com a minha prática e eu posso conciliar os horários eu faço, sempre estou estudando, lendo um livro e pesquisando.

P5: Eu sempre participo da formação continuada, na área de educação especial e em outras áreas.

P6: Eu sempre estou buscando, recentemente comprei alguns cursos online, a minha necessidade pessoal faz com eu busque esta formação de forma particular.

P9: Eu procuro fazer os cursos ofertados pela secretaria e outros particulares.

As falas demonstraram que as participantes fazem os cursos que são ofertados pelo mantenedor, mas sempre estão buscando algo fora e que supra a sua necessidade pessoal. Em sua pesquisa Matos (2012), diz ter observado que a busca pela formação dos professores da SRM, que participaram do seu estudo, caracterizou-se como uma necessidade da prática, ou seja, o professor procurou novas formações em razão do surgimento de alunos ou para aprendizagem de um novo saber.

As participantes demonstraram considerar importante esse processo para seu aperfeiçoamento profissional, visto que a maioria fez sua formação em educação especial, há aproximadamente 10 anos. Hoje, porém, as atribuições do professor de AEE se ampliaram e diversificaram.

P2: Com certeza é importante [...] eu penso que qualquer área todo profissional tem que estudar.

P4: Considero a formação continuada muito importante.

P8: Eu considero que aprender é muito importante.

Quando questionadas sobre a proposta de formação continuada que a SEED oferece, as participantes revelaram que a consideraram insuficiente. Nos últimos anos, os cursos não foram direcionados para a área da educação especial e não estão atendendo as exigências de uma formação adequada.

P2: Nos cursos ofertados pela SEED a educação especial fica sempre de fora [...]

P3: Quando eu iniciei na SR eram ofertados alguns cursos direcionados [...] nos últimos anos está dessa forma [...]

P8: Eu acho que está ficando a desejar.

As participantes fizeram, no ano de 2012, um curso *online*, com carga de 60 horas, ofertado pela SEED sobre SRM. Apenas uma professora não o fez; ela não atuava nesse serviço no momento da oferta do curso.

Foi difícil avaliar a satisfação das participantes em relação a esse curso, pois as opiniões a respeito dele foram muito diferenciadas. Houve quem o considerasse como bom, ou como muito básico, ou sem novidades; proporcionou troca de experiências e sugestões de atividades, mas foi muito teórico.

P2: Teve um curso online da SEED de 60h, específico para SRM e foi muito bom.

P4: Eu fiz o curso online sobre a SRM no ano passado e acabou sendo muito teórico.

P5: Eu fiz um curso online oferecido pela SEED sobre a SRM e foi muito bom, pude trocar experiências com outras professoras, teve leitura, discussões, sugestão de atividades.

P6: Eu fiz um curso sobre SRM, mas foi muito básico, acho que nossas discussões precisam avançar.

P8: Fiz um curso sobre SRM da SEED, estudamos todas as deficiências, foi bom, mas muito básico, não apresentou muitas novidades.

P9: De SRM eu não fiz nenhum.

Os relatos evidenciaram a ausência de uma política de formação em serviço organizada pela SEED; os cursos pareceram esporádicos e não atenderam a demanda dos professores. A mesma opinião foi percebida em pesquisa realizada por Sousa e Prieto (2001) e Silva (2008).

Em sua pesquisa, Regiani (2011) também verificou que a formação continuada ocorria em cursos fora da área específica, subsidiada pela Secretaria Estadual de Educação e por recursos próprios dos professores, embora acreditassem que a formação continuada pudesse ser um investimento capaz de dar suporte às práticas de ensino. Lopes (2011) diz que a formação dos professores por meio da capacitação continuada ainda era incipiente. A equipe pedagógica e os professores responsáveis pelos programas de apoio à inclusão tinham participado de eventos esporádicos, embora existisse a preocupação da

direção, da equipe pedagógica e da professora especializada em buscar condições para atender, com responsabilidade, o grupo de alunos com deficiência, incluídos no ensino regular, por meio de ações na sala de recursos.

Segundo Albuquerque (2008, p. 134) “[...] a formação dos professores deveria ser motivo de preocupação, pois se trata de uma situação alarmante, além disso, são inúmeros os cursos de formação de professores à distância, de especializações relâmpagos e são péssimas as condições de trabalho e salário”.

Lopes (2011) diz que sua pesquisa possibilitou verificar que a capacitação dos professores e da equipe pedagógica, para a realização de adequações curriculares, é um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Ainda haveria muito a ser realizado para que os alunos com deficiência intelectual participassem real e ativamente do processo de inclusão. Seria preciso investir naqueles que acreditam em mudanças, pois são eles que continuarão abrindo clareiras e estabelecendo novos caminhos. Isso implicaria em novos estudos, novas pesquisas e novas intervenções.

Silva (2008, p. 131) fez algumas considerações acerca do tema pesquisado e percebeu o quanto é importante os professores receberem uma formação que favoreça o entendimento das propostas da educação especial. “[...] seria necessário que a formação fosse contínua e resultasse no crescimento daquele que atua na educação especial, buscando analisar, discutir e encontrar soluções, em conjunto, para as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola”. Para isso, o autor propôs que, em sua formação, os professores sejam ouvidos, tenham espaço para expor suas dificuldades, e possam sugerir, opinar, falar sobre suas experiências positivas e negativas, sentir-se estudiosos e pesquisadores de suas próprias práticas e, em consequência disso, construtores de seus conhecimentos.

De acordo Pasolini (2008) para isso faz-se necessário que os professores, por meio da formação continuada, sejam capazes de repensar/ressignificar a sua prática educativa e de levar em consideração a diversidade presente no contexto educacional. É fundamental que a formação continuada impulse os educadores a terem múltiplos olhares e uma atitude de investigador em relação à instituição escola, à sua própria prática com o aluno com deficiência, empenhando-se em entender o aluno como seres históricos que se constituem nas relações culturais e humanas.

Para Hummel (2012, p. 164), políticas públicas educacionais deveriam ser promovidas no sentido de melhorar os programas de formação de professores. “[...] São evidentes, na literatura da área, as lacunas nesse sentido, no entanto, existem experiências de

formação que favorecem o aprimoramento de novos programas e que capacitem o professor para melhoria de suas práticas pedagógicas”.

As políticas públicas de formação em serviço deveriam contemplar o interesse dos professores e visar à melhoria das suas condições de trabalho e de atendimento dos alunos. Infelizmente, os dados nos mostraram que tais políticas são descontínuas e sem planejamento adequado. O que se pôde notar foram o empenho e a força de vontade dos profissionais que tentam manter-se em constante processo de melhoria da sua formação profissional.

Em pesquisa realizada por Braun (2012, p. 207), o ensino colaborativo foi destacado como estratégia e possibilidade de aprendizado para a ação docente, pelas professoras participantes desse estudo “[...] proporcionou situações viáveis e positivas para suas práticas, uma ponte entre as ações desenvolvidas em sala e o sentimento de compartilhamento dos desafios e das dúvidas sobre o ensino e a aprendizagem desses alunos”.

Vioto (2013) percebeu, através do relato de uma participante da sua pesquisa, que a formação continuada em serviço pode ser uma alternativa favorável ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo, na medida em que possibilita ao professor um redimensionamento de sua prática com base nas ações reflexivas.

3.4.3 Sugestões dos Professores Especialistas

As participantes, insatisfeitas com a formação em serviço ofertada pelo mantenedor, fizeram algumas sugestões referentes às necessidades e demandas da área da educação especial, propondo também que se aproveitem ocasiões como a Semana Pedagógica e outros, para reunir os professores especialistas, discutir questões referentes à prática pedagógica, fazer encaminhamento metodológico, trocar experiências. As professoras disseram ser necessário estudar sobre a SRM e seu funcionamento.

P2: Acho que deveria ser específico, em momentos de semana pedagógica ou outros eventos, juntar todos os professores de SRM para trocar atividades práticas, metodologias, recursos e a própria teoria.

P3: Eu gostaria que tivesse algo direcionado para Educação Especial.

P3: Estudo sobre a SRM nos momentos de formação com todos os professores, estudar um tema em específico, o próprio funcionamento da SRM, preparado por pessoas que entendam mais da parte teórica.

P4: Eu acho que deveriam ser feitos grupos mais próximos para discussão de assuntos referentes ao nosso alunado, envolvendo os professores que estão em sala de aula com suas práticas.

P8: Eu acho que precisava de mais oficinas, discussões sobre o dia a dia da SR, trabalho com as metodologias, momentos de trocas de experiências.

A formação em serviço é fator muito importante do processo de aperfeiçoamento profissional da educação; importante é também que os professores da mesma área tenham momentos organizados para se reunirem em grupos e espaços para discussão e troca de experiências.

Conforme Hummel (2012, p. 165), para se pensar em uma eficaz formação de professores, “[...] dever-se-ia considerar os seus anseios e dificuldades; além ser imprescindível a continuidade dessa formação, pois a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho faz parte dos desafios postos aos professores”. Foram ainda relatados pela pesquisadora, informações referentes a um curso desenvolvido, durante o período de pesquisa, para as professoras de SRM. Nela não se limitou em aulas teóricas; as professoras realizaram projetos de intervenção com os alunos, estudo de caso e elaboração de um plano de atendimento educacional especializado, o que foi considerado muito positivo.

A participação em cursos específicos da área, em eventos, seminários, congressos, grupos de estudos, também é muito relevante para o crescimento intelectual e fortalecimento profissional. Por isso, além da busca pessoal, o mantenedor dessas salas teria como dever e obrigação garantir o acesso e a frequência desses profissionais, nesses espaços direcionados à formação.

3.5 TEMA 5: POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

3.5.1 Contribuição para a Inclusão

Durante o processo de coleta de dados ficou claro, para as participantes que, o AEE ofertado em SRM é relevante e necessário ao processo de inclusão escolar. Mesmo diante das fragilidades expostas nos relatos, não se descartou, em nenhum momento, a sua importância para o aluno, público-alvo da educação especial, e para a escola que pretende ser inclusiva.

Como contribuição prestada por esse serviço à inclusão escolar, as participantes destacaram: a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, a participação do professor especialista como orientador, a mudança na visão dos professores do ensino comum, a possibilidade do trabalho coletivo, o resgate da autoestima e afetividade do aluno, a valorização do serviço da SRM pela escola, mais o reconhecimento e envolvimento do aluno no seu processo educativo.

As professoras relacionaram ao trabalho pedagógico desenvolvido em SRM o desempenho de alguns alunos e a sua melhora no desenvolvimento e aprendizagem. Esses resultados ficaram expostos no Conselho de Classe, onde foi possível analisar a situação do aluno de maneira geral.

P1: [...] o aluno está se desenvolvendo através das atividades.

P3: [...] como o atendimento proporciona desenvolvimento nos alunos, é nítido como eles melhoram, as notas [...]

P4: Eu tenho aluno que estava para reprovar e que eu fiz o apoio e obteve melhora, eu posso perceber o avanço do aluno da SR.

P5: [...] você percebe no conselho de classe o desempenho do aluno.

P6: [...] você percebe que o aluno está se desenvolvendo.

P7: [...] o aluno começa a entender melhor, se adaptar e se socializar, melhora sua confiança e sua auto-estima, isso reflete na sala de aula.

Essas questões também foram evidenciadas em outras pesquisas, como na de Oliveira (2009) onde se destacou que a SR oferecia a possibilidade de uma prática inclusiva e se analisou a escrita dos alunos que frequentavam a sala. Percebeu-se que foi superada a queixa inicial relacionada ao encaminhamento, concluindo-se que a SR era um serviço auxiliar no processo de inclusão escolar.

Em Barreto (2008), um dos aspectos que mereceu destaque foi a ampliação do sentimento de autoconfiança dos alunos, de confiança nos professores e colegas, contraposto ao anterior sentimento de isolamento, de baixa autoestima, à quietude e ao próprio medo de errar. Tal comportamento foi sendo paulatinamente, modificado, e substituído com maior participação, questionamento nas dúvidas, interesse em realizar as atividades e estudar os conteúdos, iniciativa, independência e maior sociabilidade.

Braun (2012) pôde perceber, em entrevista com as professoras participantes, que, na dinâmica do ensino colaborativo desenvolvido entre as professoras da sala comum, a

professora da SRM e a pesquisadora notaram possibilidades de organização e de estratégias facilitadoras da aprendizagem do aluno com deficiência.

Pode-se concluir que quando o professor especialista consegue desenvolver um trabalho de orientação com os professores do ensino comum, seja em atendimento individual, nos momentos de conselho de classe, seja em reuniões pedagógicas, é possível perceber resultados importantes para o processo de inclusão. Algumas participantes consideraram que os professores da educação especial podem trocar informações com os professores do ensino comum, necessárias para a construção de currículos mais inclusivos, com metodologias que beneficiem a aprendizagem dos alunos.

P5: Sempre na semana pedagógica a diretora separa um tempo para eu fazer as orientações aos professores [...] o professor da educação especial é uma ponte que faz a ligação com os professores regulares, para que saibam um pouco sobre como incluir esses alunos, como fazer esse currículo inclusivo necessário no dia a dia da escola.

P6: As orientações são feitas informalmente em períodos de intervalo ou de interesse particular de algum professor.

P8: Se você consegue se expressar no conselho de classe e trabalhar com o tema nos encontros possíveis, ajuda muito.

P9: A SR é um apoio que o professor do ensino regular tem, o professor especializado e professor do ensino regular podem manter a troca de experiências sobre avaliação e metodologias diferenciadas.

O trabalho desenvolvido na SRM, segundo as participantes da pesquisa, operou mudanças, deduzindo-se pelos dizeres abaixo que alguns professores do ensino comum, passaram a ter um olhar diferenciado para os alunos e a inclusão.

P2: Contribui para que os professores vejam os alunos com outros olhos no sentido da inclusão e não da exclusão.

P8: Eu percebi a mudança de postura do professor, acredito que o funcionamento da SR ajudou nesse processo.

P9: Hoje existe uma abertura maior para atender esse aluno, a visão está mudando bastante, os professores mais antigos tem mais resistência, gostam de salas moldadinhas, tudo certinho, mas a maioria vê com outros olhos.

Para Braun (2012), conforme a proposta do ensino colaborativo, que envolve parceria entre professor do ensino comum e professor especialista, não existe hierarquia de funções; ambos compartilham tudo o que envolve as ações em sala de aula: planejamento e intervenções com o grupo e com o aluno com deficiência.

Isso se dá quando o trabalho do professor especialista extrapola as paredes da SRM e se torna um trabalho coletivo, em virtude do qual se envolve a escola e se discutem questões pedagógicas referentes ao currículo e ao acesso a ele. Trata-se de um trabalho que envolve a todos os alunos e não somente os alunos, público-alvo da educação especial.

Para Bürkle (2010, p. 123), “[...] a interação constante entre os professores da educação especial e os da classe comum é o melhor meio para diminuir a resistência da escola regular em receber o aluno com necessidades educacionais especiais”.

Baptista (2011) considerou que:

[...] um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, deve-se reconhecer que os alunos com deficiência estarão no melhor caminho se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Para o autor, esse apoio deveria auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, como dinâmicas que permitam ao aluno utilizar seu potencial, para aprender novas linguagens e desenvolver a capacidade de observar e de se observar (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Milanesi (2012) percebeu que os municípios estavam enfrentando muitas dificuldades para organizar o espaço da SRM e realizar um trabalho pedagógico que propiciasse verdadeiro aprendizado bem como o estabelecimento de parcerias efetivas com a classe comum, notou também que houve importantes avanços na Política Nacional de Educação Inclusiva, que a legislação tem caminhado para garantir os direitos da população-alvo da educação especial e que as conquistas desta têm causado impacto em sistemas escolares do Brasil. Entretanto, é preciso destacar que ainda se requer um espaço educativo que dê conta das atuais demandas sociais e escolares, que não serão atendidas somente com a formação dos profissionais atuantes nessa área, nem mesmo com a implementação de novas políticas e a instalação de uma nova sala (SRMs). Seria utópico acreditar que a complexidade que envolve os processos educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pudessem ser efetivados a somente esses dois meios.

Para Lopes (2010), os dados e as observações permitiram constatar que a escola tem buscado atender às necessidades do dia-a-dia relacionadas ao desenvolvimento desse processo. Os dados das entrevistas facultaram avaliar as condições em que a inclusão vem sendo implantada na escola e que retratam a situação do país nessa área e o longo caminho que ainda precisa ser percorrido para que as escolas se tornem realmente inclusivas.

Bürkle (2010) considerou que a inclusão do aluno com deficiência é um processo complexo e que demanda investimentos e ações favoráveis à inclusão. As salas de recursos respondem aos objetivos da prática pedagógica inclusiva, pois os profissionais que

nela atuam organizam serviços de atendimento educacional especializado, disponibilizando, aos educadores e a toda a comunidade educacional, ferramentas pedagógicas que favorecem a participação efetiva do aluno, graças às quais ele pode melhorar a aprendizagem em turma regular e participar com eficácia em todos os ambientes da instituição.

Arnal (2007), baseado em seus estudos, diz que o apoio pedagógico especializado é fundamental para o atendimento das necessidades especiais dos alunos que frequentam a classe comum. Justamente por isso é imprescindível compreender o papel das políticas de inclusão e da implantação das práticas inclusivas no âmbito escolar e nos diferentes setores da sociedade, visto que o fundamental, no trabalho escolar, é a permanência e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais durante toda a escolarização.

3.5.2 Ações para Melhoria do Atendimento em SRM

A SRM foi considerada, pelas participantes, como apoio especializado à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum. Sendo assim, elas elencaram algumas ações que consideraram essenciais para a melhoria da organização e funcionamento da SRM tais como: constituição de uma equipe multiprofissional, melhorias na oferta da formação continuada, garantia do espaço físico e dos recursos materiais, integração entre os professores especialistas e os do ensino comum e compartilhamento das responsabilidades no atendimento dos alunos com o coletivo da escola.

As participantes destacaram a relevância de haver, na rede estadual, uma equipe de profissionais com: psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, psiquiatra e outros necessários para o processo de avaliação da identificação dos alunos com NEE. Essa equipe garantiria uma avaliação com mais qualidade e em tempo adequado. Algumas participantes consideraram que a inexistência dessa equipe é um obstáculo ao encaminhamento e ao atendimento dos alunos nos serviços especializados.

P1: O departamento de educação do estado tinha que ter uma equipe de profissionais para atender a avaliação dos nossos alunos.

P3: [...] eu tenho certeza que a escola poderia estar ofertando o atendimento a mais alunos e não o faz pelo processo de avaliação.

P5: Disponibilizar a equipe multiprofissional, a parte clínica é fundamental, mas tem que ter a equipe disponível para finalizar a avaliação.

A realidade das escolas tem demonstrado que os profissionais disponibilizados pela área da saúde são insuficientes e que o processo de avaliação é precário. Por conseguinte, cada cidade ou cada região deveria ter sua equipe de profissionais à disposição das escolas, organizada em centros especializados, com espaço e recursos para o atendimento especializado, e preparada para colaborar na identificação das NEE e realizar o acompanhamento dos casos em que fosse solicitada e nos quais sua participação fosse necessária.

As participantes sugeriram que a formação continuada seja ofertada de acordo com as necessidades dos professores especialistas, com troca de experiências e conhecimentos exigidos em área de atuação e que seja também direcionada aos professores do ensino comum, a fim de terem mais entendimento sobre a educação especial.

P2: [...] integração entre os professores, a troca de experiências e conhecimento contribuiria bastante.

P3: A formação continuada direcionada para os professores especialistas.

P4: A formação continuada sobre Educação Especial também deve ser ofertada a escola comum [...].

Foi possível constatar que a formação continuada não estaria sendo oferecida pela SEED de acordo com as necessidades dos profissionais. Pôde-se verificar que as professoras especialistas participavam, com outros professores, de alguns momentos de formação em que nem sempre se discutia sobre a educação especial. Os relatos revelaram que no ano de 2012 foi ofertado somente um curso específico à distância sobre SRM, o qual não contemplou as expectativas de todos.

Quanto ao espaço físico, as participantes consideraram muito importante que a organização da sala contemplasse todas as escolas e que a SRM se organizasse com espaços não compartilháveis com alunos do ensino regular, que os recursos materiais fossem adquiridos de acordo com a sugestão dos professores e que fossem condizentes com as necessidades dos alunos com deficiência.

P3: [...] na compra de materiais que pudessem ser sugeridas pelos professores, porque muitas vezes os materiais que são enviados não estão de acordo com a idade e a realidade dos alunos.

P3: [...] considero que um espaço para sala de recursos seria essencial para que eu pudesse me organizar melhor.

Na maioria das escolas, as SRM ainda funcionavam em espaços compartilhados e os recursos materiais, que deveriam ter sido encaminhados pelo MEC, ainda não chegaram totalmente. Os materiais pedagógicos foram considerados infantis e muitos foram adquiridos pelos professores com recursos pessoais.

O contato entre os professores especialistas e os do ensino comum ainda se dava de maneira muito incipiente. Para as participantes, essa organização é muito relevante e deveria ser uma proposta de trabalho coletivo.

P1: Falta muito esse contato com os outros professores, eu acho que deveria ter um dia para esse contato maior [...].

P6: Uma participação mais coletiva da escola como um todo, principalmente dos professores de sala comum, onde pudéssemos trocar mais informações e experiências, colocá-las em prática

P7: Tem que haver trabalho coletivo, não adianta o professor achar que ele vai fazer sozinho, a equipe pedagógica, os professores do ensino regular, os especialistas, a família, enfim, todos têm que estar juntos em torno desse objetivo que é o avanço do aluno, é cada um na sua área, desempenhando o seu papel.

Dessa forma, pôde-se constatar que o professor especialista realiza um trabalho quase solitário, com poucas oportunidades de discussão e troca de informações com os outros profissionais responsáveis pelo desenvolvimento escolar do aluno. Para Braun (2012, p. 204), “[...] o aluno com deficiência exige propostas diferentes das que habitualmente a escola tem disponibilizado, e essa diferenciação vai além das competências do professor, teria uma configuração nova a escola, caso se organizasse em relação ao trabalho docente”.

Considerando os relatos das professoras, concluiu-se ser indispensável que, na esfera das políticas públicas, seja propostas e efetivadas de maneira adequada, ações para que a escola possa desenvolver o seu trabalho com mais qualidade, pois, muitas vezes, ela se confronta com problemas de grande magnitude que fogem às suas possibilidades resolvê-los.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado, ofertado aos alunos, público-alvo da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncional. O objetivo geral da pesquisa consistiu em caracterizar esse serviço de apoio especializado, organizado na rede estadual de ensino, de um município do norte do estado do Paraná.

A análise dos dados coletados possibilitou alcançar o objetivo proposto e traçar o perfil desse serviço. Foi possível compreender como se deu a sua implantação na rede estadual, como estava sendo organizado, quais eram as questões referentes ao seu funcionamento, aos alunos público-alvo, ao professor especialista e a sua prática pedagógica.

As salas de recursos da rede estadual de ensino do estado do Paraná foram implantadas a partir do ano de 2005, após a realização do concurso público, no final do ano de 2004, para profissionais habilitados na área da educação especial. Essas salas foram sendo disponibilizadas conforme o interesse e a necessidade das escolas da rede.

Os dados coletados revelaram que, apesar de transcorridos oito anos desde a autorização do seu funcionamento, o atendimento nessas salas ainda enfrenta muitas dificuldades. Sua organização e funcionamento foram-se constituindo com base nas orientações dadas pela SEED, através de legislações próprias, que foram sofrendo alterações, de acordo com as políticas públicas nacionais.

O público-alvo, atendido pela SRM tipo 1, ainda estaria vinculado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, cuja causa são, muitas vezes, os transtornos de leitura e escrita e o *déficit* de atenção e hiperatividade. A maior parcela do alunado tem o diagnóstico de TDAH. Tais diagnósticos foram dados por médicos neurologistas, que, na maioria das vezes, não tiveram nenhum contato com os profissionais da escola. Os alunos com deficiência intelectual são a minoria, pois grande parte se mantém nas escolas especiais.

Os materiais pedagógicos foram sendo adquiridos aos poucos pela escola e pelas professoras, o kit disponibilizado pelo MEC que, até o momento da pesquisa, não tinha sido recebido por todas as salas, foi considerado infantilizado, para o uso com a faixa etária dos alunos que frequentam a SRM. As escolas enfrentam problemas de recursos financeiros para a instalação dos recursos tecnológicos, que também acompanham o kit do MEC, e também para o acesso à *internet*.

Os espaços físicos foram considerados inadequados pela maioria das escolas; compartilha-se a sala com outras turmas da escola ocupadas em atividades diferentes em outro turno de funcionamento.

O trabalho do professor especialista estaria direcionado ao atendimento do aluno. Poucos conseguiram organizar horários para atender os professores da classe comum, sendo ainda mínimas as tentativas e muito precárias; isso impede o acompanhamento dos alunos e o contato com os professores do ensino regular na tentativa de um trabalho coletivo.

A avaliação de identificação dos alunos é fragilizada pela falta de uma equipe multiprofissional para realizá-la; a maior parte dos alunos não havia recebido apoio especializado nos anos iniciais, o que podia gerar dúvidas sobre a real necessidade de estarem frequentando a SRM.

A formação em serviço dos professores especialistas estaria acontecendo de forma esporádica, para todos os professores ao mesmo tempo, e nem sempre o conteúdo seria direcionado à educação especial. Os momentos específicos foram considerados pelas participantes como insuficientes e, nos últimos anos, os cursos foram sempre na modalidade à distância, impossibilitando encontros para trocas de experiências e discussões.

Mesmo diante dos problemas enfrentados no funcionamento da SRM, as participantes elencaram algumas contribuições do AEE para o processo de inclusão tais como: melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; participação do professor especialista como orientador; mudança na visão dos professores do ensino regular; possibilidade de trabalho coletivo; resgate da autoestima e da afetividade do aluno; valorização do serviço de apoio especializado pela escola; e maior envolvimento do aluno no seu processo educativo.

Ainda que se considere o AEE relevante diante do processo de inclusão escolar, as possibilidades levantadas no trabalho de SRM ainda são muito incipientes e precárias. Seria preciso reorganizar o serviço de apoio, em sua estrutura física, com a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, com a valorização do professor especialista, como profissional articulador desse processo e de toda a equipe de profissionais e professores da escola, responsáveis pelo trabalho com os alunos com deficiência.

Como fruto deste trabalho foi possível pensar em outras possibilidades de investigações passíveis de serem efetuadas, abordando-se:

- O processo de avaliação de identificação dos alunos com NEE, análise dos relatórios, dos laudos e fichas de encaminhamento;

- O rendimento ou desempenho acadêmico dos alunos que frequentaram a SRM nos últimos anos, através da análise dos índices de aprovação/reprovação, médias finais, atas de Conselho de Classe e outros registros avaliativos.
- O acompanhamento da prática pedagógica desenvolvida em SRM através de propostas de intervenção, em forma de pesquisa colaborativa.
- A proposta do desenvolvimento de um trabalho colaborativo que envolva os 3 eixos: aluno, professor ensino comum e família;
- A proposta de formação continuada envolvendo toda a representatividade da escola, proporcionando a discussão de conteúdos referentes à inclusão escolar.

Com a análise proporcionada por este trabalho tentou-se levantar as possíveis dificuldades que estão sendo enfrentadas pelas escolas e apontar as contribuições desse serviço para a inclusão dos alunos com NEE. Considera-se, ainda, como muito relevante, a continuidade dos estudos sobre a organização e funcionamento da SRM, visto tratar-se de um serviço que se está constituindo, se formatando mais adequadamente para atender as expectativas do seu público-alvo.

5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. R. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 142f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, nº 21, março de 2001, p.160-173.

ARNAL, L. de S. P. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. 133 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos**: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 136 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006, p.73-81.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008, p. 43-63.

BÜRKLE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 146f. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 5 ed. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília.

_____. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Diário oficial de 18 de novembro de 2011.

_____. MEC/CENESP. **Portaria nº 69 de 28 de agosto de 1986.** Brasília, 1986.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. **Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009.** Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p 13.

_____. CNE/CEB. Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília. **Diário Oficial de União**, de 05 de outubro de 2009. Seção 1, p.17.

_____. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 15 mar. 2013.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 324 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORRÊA, C. T. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CORRÊA, M. A. S.; VICTOR, S. L.(Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.32-40.

DELEVATI, A. de C. **AEE: Que atendimento é esse? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS.** 142p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 - Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GARCIA, R. M. C. Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

GIORGI, H. de O. P. **Sala de recursos em São Bernardo do Campo**: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. 170f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva**. 231f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 166f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi estruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. 1. Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Anais do II Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos - A pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: USC, 2004. (CDROM).

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE**: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira. 218 f. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 20 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos Indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. ANPED, 2010

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência. **Ciência & Cognição**. 2008. v. 13, p. 199-213.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 185 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, L. V. de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita**. 130 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada par alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos**. 2011. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In JESUS, Denise Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). **Inclusão e Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos**. 128f. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

OLIVEIRA, F. M. das G. S. de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 140f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

_____. Normalização, integração e inclusão. **Revista Ponto de Vista**. V.01, nº 01, julho/dezembro de 1999, p. 04-13.

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva**. 115 f. 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação, Vitória.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2003**. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____. **Instrução 04/2006 - SEED/SUED**. Sala de Recursos- área da deficiência mental e dificuldades de aprendizagem. Curitiba, 2006.

_____. **Instrução 13/2008 - SEED/SUED**. Sala de Recursos- área da deficiência mental/intelectual e/ou transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2008.

_____. **Instrução 12/2008 - SEED/SUED**. Sala de Recursos- área dos transtornos globais do desenvolvimento. Curitiba, 2008.

_____. **Instrução 16/2008- SEED/SUED**. Sala de Recursos - área de altas habilidades/ superdotação. Curitiba, 2008.

_____. **Instrução 16/2011- SEED/SUED**. Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação Básica. Curitiba, 2011.

_____. **Celepar**. Sistema BI - Business Intelligence. Consulta dos dados em agosto de 2013.

PRIETO, R. G. SOUSA, S. M. Z. L. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 375-396, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais no município de Guarapuava - PR**. 247f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Petrópolis. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979, p.56.

SANTOS, K. S. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade da sala de recursos multifuncional: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA**. 203f. 2012. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre.

SILVA, S. C. da. **Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam na sala de recursos**. 151f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

SILVA, R. G. da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, R. S. da. **Sala de Recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em escolas estaduais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SILVA, M. de F. N. da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** 141f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo.

SOUSA, S. M. Z. L. PRIETO, R. G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental da rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 7, n. 1, 2001.

TEZZARI, M. L. “**A SIR chegou.**” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.** 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Formulário de coleta de dados****Parte 1: O AEE na SRM nas escolas da rede estadual de ensino de Cornélio Procópio (preenchido pela secretaria)**

1.Nome do estabelecimento: _____

2.Nível e modalidade de ensino:

- Anos finais 6º ao 9º ano
- Ensino médio
- EJA
- Educação Especial
- Educação Indígena
- Educação Profissional

3.Número total de alunos: _____

4.Turnos de funcionamento:

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

5.Número de turmas: _____

6.Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais NEE: _____

7.Tipo de NEE:

- Deficiência intelectual. Quantidade: _____
- Deficiência visual. Quantidade: _____
- Deficiência auditiva. Quantidade: _____
- Deficiência física. Quantidade: _____
- Transtornos globais de desenvolvimento. Quantidade: _____
- Transtornos Funcionais Específicos. Quantidade: _____
- Não tenho aluno
- Outra. Qual? _____

8.Tipo de atendimento educacional especializado ofertado pela escola:

- Sala de Recursos Multifuncional. Quantidade: _____
- Professora de apoio a comunicação alternativa. Quantidade: _____
- Professora de apoio. Quantidade: _____
- Intérprete. Quantidade: _____
- Nenhum
- Outro. Qual? _____

9.A escola possui adaptações para acessibilidade física:

- Portas mais largas
- Banheiro adaptado

- Rampas
- Barras
- Outras. Especifique: _____
- Nenhuma adaptação

Parte 2:

O AEE na SRM nas escolas da rede estadual de ensino de Cornélio Procópio (preenchido pela professora especialista)

1. Quantidade de SRM: _____ sala (s)

2. Turno de funcionamento:

- Matutino
- Vespertino

3. Quantidade total de alunos: _____ alunos.

4. Idade dos alunos:

- 10 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 11 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 12 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 13 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 14 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 15 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 16 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 17 anos. Quantidade: _____ alunos.
- 18 anos. Quantidade: _____ alunos.
- Outro. _____

5. Série do ensino comum que estão matriculados:

- 6º ano. Quantidade: _____ alunos.
- 7º ano. Quantidade: _____ alunos.
- 8º ano. Quantidade: _____ alunos.
- 9º ano. Quantidade: _____ alunos.
- 1º ano EM. Quantidade: _____ alunos.
- 2º ano EM. Quantidade: _____ alunos.
- 3º ano EM. Quantidade: _____ alunos.

6. Gênero:

- Masculino. Quantidade: _____ alunos.
- Feminino. Quantidade: _____ alunos.

7. Egresso de Educação Especial:

- Sim. Sala de Recursos no anos iniciais. Quantidade: _____ alunos.
- Classe Especial. Quantidade: _____ alunos.
- Escola Especial. Quantidade: _____ alunos.
- Outro. Qual? _____
- Não.

4. Tipo de NEE:

- () Deficiência intelectual. Quantidade:____ alunos.
 () Deficiência física neuromotora. Quantidade:____ alunos.
 () Transtornos globais do desenvolvimento. Quantidade:____ alunos.
 () Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. Quantidade:____ alunos.
 () Dislexia. Quantidade:____ alunos.
 () Outras.Qual? _____

5. Nome do professor: _____

6. Gênero:

- () Masculino
 () Feminino

7. Idade:____ anos.

8.Vínculo empregatício:

- () QPM
 () PSS
 () Aula extraordinária

9. Formação acadêmica:

- () Ensino Médio
 () Formação de docentes/magistério

Ensino superior:

- () Não.
 () Sim.

Curso: _____

Ano de conclusão:____ Instituição: _____

() Presencial () À distância

Especialização/Mestrado/Doutorado

- () Não.
 () Sim.

Qual: _____

Área: _____

Ano de conclusão:____ Instituição: _____

() Presencial () À distância

Formação específica para atuar na Educação Especial

- () Não.
 () Sim.

Qual: _____

Ano de conclusão:____ Instituição: _____

() Presencial () À distância

10. Formação continuada (cursos realizados na **área da educação especial** nos últimos 3 anos):

Ano	Nome do curso	Instituição que ofertou	Carga horária	Presencial/distância
2012				
2011				
2010				

11. Tempo de experiência em docência:

- () Educação Infantil. Tempo _____ anos.
 () Ensino fundamental anos iniciais. Tempo ____ anos.
 () Ensino fundamental anos finais. Tempo ____ anos.
 () Educação Especial. Tempo ____ anos.
 () Ensino Superior. Tempo _____ anos.

12. Atua na Educação Especial em outro estabelecimento:

() Não.

() Sim. Em caso positivo responda:

- () Sala de Recursos Multifuncional.
 () Professora de apoio a comunicação alternativa.
 () Professora de apoio.
 () Intérprete.
 () Professor Itinerante.
 () Centro de Atendimento Especializado.
 () Classe Especial.
 () Escola Especial.
 () Outros. Qual? _____

13. Atua em outro estabelecimento de ensino:

() Não.

() Sim. Em caso positivo responda:

- () Rede pública.
 () Rede privada.

- () Educação Infantil. Função: _____
 () Ensino fundamental anos iniciais. Função: _____
 () Ensino fundamental anos finais. Função: _____
 () Educação Especial. Função: _____
 () Ensino Médio. Função: _____
 () Ensino Superior. Função: _____
 () Outros. _____

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada

Tema1 Processo de implantação da SRM

- 1.Você acompanhou o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncional nesta escola? Explique como foi esse processo.
- 2.Você sabe porque esse serviço de apoio foi autorizado?
- 3.Quando iniciou esse trabalho você teve algum apoio técnico para organização do serviço? De quem?
- 4.O que você sabe sobre o Programa Sala de Recursos Multifuncional?

Tema2 Organização do trabalho pedagógico em SRM

- 5.Vamos conversar um pouco sobre a organização pedagógica da SRM. Me fale sobre seu funcionamento horário/atendimentos. Quem são os alunos? Como é o planejamento das atividades desenvolvidas? Como são feitos os registros de acompanhamento e desempenho?
- 6.A escola dispõe de espaço físico, materiais pedagógicos e recursos adequados para o funcionamento da sala? Fale um pouco sobre isso?
- 7.Na sua opinião, qual é o aspecto que considera mais relevante e os principais problemas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho?
- 8.Quem acompanha o desenvolvimento dos seus alunos no ensino regular? Como?
- 9.Como é o seu contato com os professores do ensino regular? Explique.
- 10.E com os pais dos alunos? Explique.
- 11.E com a equipe pedagógica? Explique.
- 12.Existe algo que gostaria de modificar em relação ao organização do trabalho na SRM?

Tema 3 Avaliação para identificação das NEE

- 13.Como é realizada a identificação dos alunos que frequentam a SRM?
- 14.Como é realizado o processo de avaliação?

Tema 4 A formação do professor especialista

- 15.Como se deu sua formação inicial para atuação na educação especial?
- 16.Essa formação lhe foi adequada para atuar na SRM? Explique.
- 17.Você considera importante a formação continuada? Como tem sido esse processo pra você?
- 18.Qual seria sua sugestão de organização de formação continuada que estivesse de encontro com as suas expectativas?

Tema 5 Possibilidades para o processo de inclusão

- 19.Pode-se dizer que esse atendimento contribui para o processo de inclusão dos alunos com NEE? Como?
- 20.Considera que esse atendimento apresenta alguma fragilidade que precisa ser repensada? Explique.
- 21.Você tem alguma sugestão que pudesse melhorar a organização da SRM e assim contribuísse ainda mais para o desenvolvimento dos alunos com NEE?
- 22.Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi dita durante a entrevista.

ANEXO

ANEXO 1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	222/2012
CAAE:	11665212.2.0000.5231
Data da Relatoria:	25/02/2013
Pesquisador(a):	Patrícia Padilha
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

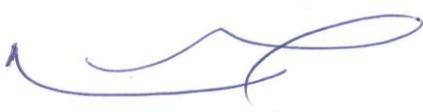
O **“Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina”** (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: possibilidades e fragilidades”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 26 de fevereiro de 2013.



Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina



ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título provisório da pesquisa:
“O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: possibilidades e fragilidades”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa com o título provisório **“O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: possibilidades e fragilidades”**, realizada nas escolas da rede estadual do município de Cornélio Procópio. O objetivo da pesquisa é “compreender como as escolas regulares da rede estadual de ensino, estão organizando o Atendimento Educacional Especializado- AEE ofertado em Sala de Recursos Multifuncional- SRM. A sua participação é muito importante e ela se daria na coleta de dados onde será utilizado formulário com questões fechadas e entrevista semi-estruturada, que será gravada e transcrita para posterior análise. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são analisar os dados e confrontá-los com outras pesquisas da área afim de contribuir com o serviço, isso não lhe causará nenhum dano aparente.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Patrícia Padilha Porto, Avenida Paraíso nº799, município de Cornélio Procópio, telefone 43 99324278 e-mail patipadilha20@yahoo.com.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Cornélio Procópio, 05 de março de 2013.

Patrícia Padilha Porto
Pesquisador Responsável
RG 6.973.641-6

<p>_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para assinatura do menor e do responsável.