



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

SAMIRA FONTES CARNEIRO

**A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS: PERSPECTIVAS DE GESTORES, PROFESSORES E
PAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN**

**MOSSORÓ/RN
2014**

SAMIRA FONTES CARNEIRO

**A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS: PERSPECTIVAS DE GESTORES, PROFESSORES E
PAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Faculdade de Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Ivonaldo Neres Leite.

**MOSSORÓ/RN
2014**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C289p Carneiro, Samira Fontes

A política de implementação das salas de recursos multifuncionais: perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. / Samira Fontes Carneiro. – Mossoró, RN, 2014.

127 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação inclusiva. 2. Necessidades Educacionais Especiais. 3. Salas de Recursos Multifuncionais. I. Leite, Ivonaldo Neres. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDD 371.9

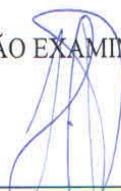
Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

SAMIRA FONTES CARNEIRO

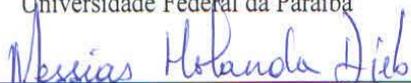
A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS: PERSPECTIVAS DE GESTORES, PROFESSORES E PAIS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

DATA DE APROVAÇÃO: 04/12/2014

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará



Prof. Dr. Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha família que tanto amo, que sempre me incentivou e que me apoiou para que eu chegasse até aqui, que mesmo com dificuldades me ajudou para que eu nunca desistisse. Meu pai *Arquimedes Fontes Carneiro*, minha mãe *Luiza Maria de Souza Carneiro*, meu filho *Wesley Samuel Fontes de Andrade*, minha irmã *Samara de Souza Fontes* e meu sobrinho *Lucas Gabriel de Souza Galvão*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer imensamente ao meu orientador, o professor Dr. *Ivonaldo Neres Leite*, pessoa maravilhosa pela qual tenho muito apreço e admiração. Muito obrigada pelos ensinamentos, por compartilhar comigo seus conhecimentos sobre educação, sobre o ato de pesquisar e pela paciência que teve comigo, entendendo as dificuldades que tive durante a construção deste trabalho. Queria dizer que sem seus direcionamentos eu não teria conseguido.

À minha família, meu pai *Arquimedes Fontes Carneiro*, minha mãe *Luiza Maria de Souza Carneiro*, meu filho *Wesley Samuel Fontes de Andrade*, minha irmã *Samara de Souza Fontes* e meu sobrinho *Lucas Gabriel de Souza Galvão*. Obrigada pelo apoio.

À Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a todos os docentes que dela fazem parte.

À professora *Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes*, docente que criou a Diretoria de Apoio a Inclusão na UERN e que acompanhei como sua monitora durante a graduação, a qual exerceu forte influência na minha trajetória acadêmica, me mostrando a importância de se lutar pela inclusão.

Ao Curso de Especialização da UERN.

À professora Dr. *Elza Helena da Costa Barbosa*, professora que me orientou no Curso de Especialização da UERN, me aproximando do universo da pesquisa e me inserindo no grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva (GEPEEI).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Agradeço à Coordenação, à secretaria e a todos os professores, em especial a professora Dr. *Arlene Maria Soares de Medeiros*.

A todos meus colegas do Curso de Mestrado Turma 2012, em especial a *Kardenia, Rosa, Josilene, Tereza, Mifra, Cláudio e Sérgio*.

À Diretoria de Apoio a Inclusão (DAIN), a qual sempre oferece cursos e ações voltadas à inclusão na UERN que muitas das quais tenho participado.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa da UERN dos quais participei, o GEPPEI, em especial aos líderes os professores Dr. *Júlio Ribeiro Soares* e a Dra *Ana Lúcia Oliveira Aguiar*; e o GEPEES, especialmente as professoras Dra *Maria do Socorro da Silva Batista* e a Dra *Francisca de Fátima Araújo de Oliveira*, obrigada pela oportunidade de participar das reuniões, palestras, dos encontros e demais atividades que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos professores que participaram da Banca de Qualificação: a Dra. *Arilene Maria Soares de Medeiros*, o Dr. *Messias Holanda Dieb*, a Dra. *Ana Lúcia Oliveira Aguiar* e o Dr. *Antônio Jorge Soares*. Obrigada por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições.

Aos professores da Banca de Defesa: a Dra. *Arilene Maria Soares de Medeiros* e o Dr. *Messias Holanda Dieb*. Obrigada por mais uma vez terem aceitado o nosso convite.

A Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró (SMEDM)/Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM), em especial ao Setor de Educação Especial. Agradeço a toda à equipe do referido setor que sempre esteve à disposição e cedeu os materiais e documentos para a efetivação de nossa pesquisa, especialmente a gestora do setor que foi uma das participantes da pesquisa.

As gestoras das escolas, as professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e aos pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que aceitaram participar de nossa pesquisa. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Assú (SMEA/Prefeitura Municipal de Assú (PMA), pelo consentimento de um afastamento de 3 meses, que não foram o suficiente, mas permitiram a conclusão de algumas atividades do curso, a exemplo de disciplinas.

À *Maria Nazaré Alves Bezerra*, diretora da Escola Municipal Hermenegildo Bezerra de Oliveira/Centro Escolar João Batista Lacerda Montenegro/PMA, que sempre procurou realizar acordos e remanejamentos internos para que eu não perdesse as aulas das disciplinas, visto que algumas ocorriam no mesmo horário do trabalho.

A todas as minhas colegas de trabalho que fazem parte do Centro Escolar João Batista Lacerda Montenegro/PMA, que sempre estiveram me incentivando, especialmente a

Verônica, Diana, Marta, Ivânia, Ítalla, Kelly, Zulivânia (Zuzú), Rita, Régia Lúcia, Elizângela, Lidiane, Adriana, Ianna, Regina e Tábita.

À todas as minhas colegas de trabalho do Colégio Evangélico Leôncio José de Santana (CELJS)/PMM, em especial a *Luiza, Jouse, Sancler, Ediza, Kérlia, Graça Carlos, Manoela, Marta Cristina, Anatália* e as gestoras *Marta e Milca*.

A todos os meus alunos com e sem deficiência que já ensinei.

A todos os meus alunos deste ano letivo 2014, em especial aos meus alunos com Necessidades Educacionais Especiais *Victor Gabriel e Antonia*.

A todas as pessoas que fazem parte das entidades e Associações de pessoas com deficiência de Mossoró: ADEFIM, ADVIM, ASMO, APAE, Fórum de Mulheres Com Deficiência de Mossoró e Região (FMDMR), a Cia Artes Sem Limites, que sempre me convidam para participar de ações de luta pela inclusão.

A todos os meus amigos e pais de pessoas com deficiência.

Aos meus amigos Dr. *José Reginaldo dos Santos Júnior* e ao Dr. *Wellington Vittorino* por sempre me incentivarem a prosseguir nos estudos e a concluir o curso de Mestrado em Educação.

A todos os professores que contribuíram em minha formação escolar e acadêmica. Quero agradecer a todos aqueles professores que fizeram parte da minha trajetória escolar. Desde os professores da Educação Infantil, da Creche que frequentei e aprendi a ler, hoje denominada Unidade de Educação Infantil Maria Júlia Uchoa, das escolas que frequentei o fundamental e médio, a Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre e a Escola Estadual Aida Ramalho Cortez Pereira, e a todos que foram meus professores tanto da graduação como da pós-graduação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

RESUMO

O presente trabalho constitui-se em uma Dissertação de Mestrado intitulada A política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais: Perspectivas de Gestores, Professores e Pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Tivemos o seguinte problema de pesquisa: Como tem sido efetivada a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais: perspectivas de gestores, professores e pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN? A presente Dissertação teve como objetivo geral Analisar como os gestores, professores e pais avaliam a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Para responder à mencionada pergunta, e atingir o referido propósito, metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, levantando-se o material empírico através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para a realização das entrevistas foram utilizados roteiros com perguntas norteadoras. Realizamos entrevistas semiestruturadas com 4 gestores, sendo 1 gestora do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró, 3 gestoras de escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 3 professoras de SRM e 5 pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), as quais foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas, sob a influência metodológica da análise de conteúdo numa perspectiva temático-categorial. O trabalho foi estruturado como um todo integrado em quatro capítulos. Dentre os resultados e considerações aos quais se chegou, podem ser destacados os seguintes: 1) A Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais precisa superar desafios; 2) Papel do Estado quanto à implementação de SRM deve ser reforçado; 3) Importância da formação: Precisa ser aperfeiçoada e ampliada; 4) O êxito da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais requer mais articulação entre gestores, professores e pais. Constatamos também que as Salas de Recursos Multifuncionais têm contribuído não só com os estudantes com NEE como ainda com os seus próprios professores, com os professores das salas convencionais e com os demais profissionais das escolas, e ainda com os pais, no estabelecimento do diálogo com as famílias a respeito das orientações sobre as Necessidades Educacionais Especiais dos seus filhos. Percebemos que as Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se como sendo muito relevantes para o processo de inclusão nas escolas, haja vista que oferecem aos estudantes e aos professores das salas convencionais um grande apoio e auxílio, pois oferecem recursos, materiais e equipamentos de acessibilidade, realizando os serviços de Atendimento Educacional Especializado. Assim, neste trabalho, apresentamos os avanços registrados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró em relação às Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado, e destacamos, por outro lado, a existência de desafios a serem enfrentados, como os referentes à ampliação e aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para atuação na Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This work is on a Master's Dissertation entitled Implementation of policy Multifunction Resource Rooms: Perspectives Managers, Teachers and Parents of the Municipal Teaching Mossoró/RN. We had the following research problem: How has the implementation of effective policy Multifunction Resource Rooms: perspectives of managers, teachers and parents of the Municipal Teaching Mossoró /RN? This Dissertation aimed to analyze how managers, teachers and parents assess the implementation policy of Multifunctional Resource Rooms at City Network Teaching Mossoró/RN. To answer the question referred, and achieve that purpose, methodologically, a qualitative research was carried out, standing up the empirical material through semi-structured interviews and document analysis. For the interviews scripts were used with guiding questions. We conducted semi-structured interviews with managers 4, 1 manager of the Special Education Division of the City Department of Education and Mossoró Sport, 3 managers of schools that have Multifunction Resource Rooms (SRM), 3 teachers of SRM and five parents of students with Special Educational needs (SEN), which were audio-recorded, transcribed and analyzed under the influence of methodological content analysis on a theme-categorical perspective. The work was structured as an integrated whole in four chapters. Among the results and considerations to which arrived, the following can be highlighted: 1) Multifunction Resource Rooms Deployment policy must overcome challenges; 2) Role of the State regarding the implementation of SRM should be strengthened; 3) Importance of training: It needs to be improved and expanded; 4) The success of Multifunctional Resource Rooms Deployment policy requires more coordination between managers, teachers and parents. We also note that the Multifunction Resource Rooms have contributed not only to students with SEN but also with their own teachers, with teachers of conventional rooms and other professional schools, and with parents in engaging in dialogue with families about the guidelines on the special educational needs of their children. We realize that the Multifunction Resource Rooms constitute as being very relevant to the process of inclusion in schools, considering that offer students and teachers of conventional rooms great support and assistance, they offer resources, materials and accessibility of equipment, performing the Educational Service Specialized services. In this work, we present the progress made in the Municipal Network Mossoró Education regarding Multifunction Resource Rooms/Educational Service Specialist, and highlight, on the other hand, the existence of challenges to be faced, such as those relating to the expansion and improvement the teacher training process to operate in Inclusive Education.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Multifunction Resource Rooms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - 2011/2012.....	68
QUADRO 02 - COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2011.....	69
QUADRO 03 - COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2012/2013.....	69
GRÁFICO 01 - DEMONSTRATIVO DA IMPLANTAÇÃO DE SRM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ.....	72
GRÁFICO 02 - EVOLUÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DAS SRM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ.....	73
QUADRO 04 - DEMONSTRATIVO COM A QUANTIDADE DE SRM IMPLANTADAS EM CADA PERÍODO.....	73
QUADRO 05 - RELAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS QUE POSSUEM SRM, DE ACORDO COM O ANO DE IMPLANTAÇÃO.....	74
QUADRO 06 - NÍVEIS E PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/SMEDM/PMM – NÍVEIS DAS ESCOLAS.....	75
QUADRO 07 - NÍVEIS E PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/SMEDM/PMM – NÍVEIS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
QUADRO 08 - PORTE DAS UNIDADES EDUCACIONAIS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	77
QUADRO 09 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS COM NEE MATRICULADOS NA RMEM/PMM/EDUCACENSO.....	78

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AT	Ajudas Técnicas
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAP	Caixa de Aposentadorias e Pensões
CAPS	Centros de Referência de Acompanhamento Psicossocial
CEE	Coordenação de Educação Especial
dB	Decibéis
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e o Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo Serviço
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNRURAL	Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros
Hz	Hertz
IAP	Institutos de Aposentadorias e Pensões
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTM	Núcleo de Tecnologias de Mossoró
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBCC	Projeto Brasil Criança Cidadão

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDEN	Plano Decenal da Educação Nacional
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PMM	Prefeitura Municipal de Mossoró
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RMEM	Rede Municipal de Ensino de Mossoró
RN	Rio Grande do Norte
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMEDM	Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologias Assistivas
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
UE	Unidade Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO.....	20
1 – Abordagens sobre o Estado	
1.1 – O surgimento do Estado de Bem-Estar Social e a realidade brasileira	
1.2 - Políticas Públicas	
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS.....	33
2.1 – Panorama histórico da educação inclusiva no contexto internacional: bases e orientações	
2.2 – Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil e os desafios da educação especial.	
2.3 – Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE IMPEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN.....	60
3.1 O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais: Diretrizes e Orientações	
3.1.1 – O Processo de implementação das SRM e responsabilização	
3.1.2 – Salas de Recursos Multifuncionais: atribuições dos profissionais e estrutura	
3.2 - A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró/RN	
CAPÍTULO IV - PERSPECTIVAS DE GESTORES, PROFESSORES E PAIS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN.....	80
4.1 – A implementação das SRM na perspectiva dos gestores	
4.2 – A implementação das SRM na perspectiva dos professores	
4.3 – A implementação das SRM na perspectivados pais	
4.4 – Análise das perspectivas de gestores, professores e pais sobre a implementação das SRM no município de Mossoró/RN	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	121
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MOSSORÓ.....	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES ESCOLARES.....	123
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES.....	124
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS.....	125
ANEXO.....	126
ANEXO A - PORTARIA NORMATIVA Nº 13, DE ABRIL DE 2007.....	127

INTRODUÇÃO

Justificativa, problema e objetivos

O interesse em estudar a Educação Inclusiva surge desde a graduação, seguindo-se na pós-graduação lato sensu, no Curso de Especialização em Educação da UERN, no qual começamos a pesquisar sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Também sempre estivemos participando dos movimentos de luta das pessoas com deficiência junto às associações de Mossoró. O interesse resultou ainda das experiências enquanto professora de alunos com deficiência.

Assim, surgiram várias inquietações que nos levaram a indagar sobre a temática das Necessidades Educacionais Especiais, decorrendo disso o desenvolvimento da pesquisa de onde resulta esta Dissertação.

Assim, este trabalho partiu do interesse em conhecer melhor como o processo de Educação Inclusiva vem ocorrendo na realidade educacional das escolas públicas, designadamente na Rede Municipal de Educação de Mossoró/RN.

Neste sentido, tivemos o seguinte problema de pesquisa: *Como tem sido efetivada a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais: perspectivas de gestores, professores e pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN?*

Deste modo, a presente Dissertação teve como objetivo geral *Analisar como os gestores, professores e pais avaliam a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.*

E como objetivos específicos elencamos: Descrever como a Rede de Ensino Municipal de Mossoró tem se organizado para o cumprimento do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais; conhecer como os gestores, professores e os pais avaliam essa política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e os serviços oferecidos; averiguar os benefícios do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para a formação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; identificar ações efetivadas pela Secretaria de Educação/Setor de Educação Especial para a melhoria dos atendimentos prestados pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Orientação metodológica

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma perspectiva qualitativa, com esta opção justificando-se por nos ajudar a refletir sobre aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como o universo de significados, gestos, crenças, valores e atitudes que estão presentes no contexto escolar (Minayo, 2000). Assim, através da pesquisa qualitativa, podemos conhecer os processos sociais que fazem a vida significativa. Partindo desse pressuposto, a pesquisa de onde decorre esta Dissertação define-se, portanto, como qualitativa, sem, contudo, alimentar uma dicotomia com a pesquisa quantitativa, haja vista que é possível uma conciliação entre as duas perspectivas, como afirmam Silva e Meneses (2001), assinalando que, em um mesmo estudo, é possível utilizar tanto técnicas quantitativas como qualitativas, superando-se então a dicotomia entre elas.

Considerando que, no processo de investigação, o *universo* concerne “ao conjunto de todas as unidades empíricas que o pesquisador estabelece como a base de sua pesquisa e da qual ele retira uma amostra” (PIRES, 2010, p. 166), tivemos como universo do nosso estudo 19 escolas públicas da Rede de Ensino Municipal de Mossoró, as quais possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Desse universo de escolas, definimos uma amostra a ser estudada, tendo em conta que, em tal processo de definição, são acionados critérios lógicos no sentido de garantir representatividade à amostragem, refletindo, com coerência, elementos que compõem o conjunto do *universo* que se tem em vista (BAUER; AARTS, 2002).

Desse modo, definimos uma amostra composta por 03 escolas, considerando a representatividade delas em termos de porte e a temporalidade, no que concerne à cronologia, referente à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para atender os objetivos do estudo, o levantamento do material empírico foi realizado recorrendo-se a dois mecanismos: entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

A opção por entrevistas semi-estruturadas resulta do fato de elas permitirem o livre discurso durante o processo de interação entre entrevistador/a e entrevistados/as, assim possibilitando uma maior liberdade de expressão das pessoas participantes da pesquisa, o que pode proporcionar uma maior amplitude no sentido de se ter acesso a mais informações e dados sobre a temática central investigada.

Quanto à ida a campo, foram realizadas diversas visitas à Secretaria de Educação e Desporto do município de Mossoró, especificamente ao Setor de Educação Especial; como também às escolas, a fim de buscar informações em documentos e também junto aos sujeitos, através da realização de entrevistas.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dos sujeitos; no caso dos gestores e professores, ocorreram nas próprias escolas; quanto à gestora de Educação Especial, a entrevista foi realizada na Secretaria de Educação do município, no Setor Educação Especial. Quanto aos pais, as entrevistas foram feitas nas escolas nas quais os seus filhos recebem o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

As entrevistas foram gravadas em áudio; para a realização das mesmas, foram adotadas perguntas norteadoras, assim foi utilizado um roteiro com perguntas, as quais procuravam atender aos objetivos propostos nesta pesquisa. Em seguida, foram realizadas transcrições, as quais apresentam como os sujeitos relataram sobre suas experiências, vivências, dificuldades e potencialidades em relação às Salas de Recursos Multifuncionais. Depois de gravadas e transcritas, as entrevistas foram analisadas, na qual utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1979, p.42):

Conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Especificamente, utilizamos a técnica de análise de conteúdo na perspectiva temático-categorial, conforme sistematizado por Oliveira (2008), a partir da interpretação de Bardin (1979). A análise de conteúdo temática possibilita a identificação dos núcleos de sentido e se define a partir da “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1979, P. 105). Nesse processo, o material empírico é examinado, por exemplo, através de unidades de registro, que podem ser palavras, frases, parágrafos, bem como mediante unidades de significação (composição dos temas pelas unidades de registro), tendo-se, a partir disso, as bases para a análise categorial do texto e a realização das inferências.

Esse recurso metodológico se constituiu como sendo fundamental para que pudéssemos perceber como gestores, professores e pais consideram a implementação das SRM e como eles avaliam as SRM já implementadas no município de Mossoró.

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 gestores, sendo 1 gestora do Setor de Educação Especial da SMEDM/PMM, 3 gestoras de escolas que possuem SRM, 3 professoras de SRM e 5 pais de alunos com NEE. Para fins de preservar os nomes dos sujeitos entrevistados participantes da pesquisa, eles são identificados da seguinte forma: as gestoras como Gestora A, Gestora B, Gestora C e Gestora D; as professoras como Professora A, Professora B, Professora C; e os pais como Pai A, Pai B, Pai C, Pai D e Pai E.

Quanto ao recurso à análise documental, refere-se basicamente à leitura e à interpretação de documentos oficiais, tanto do Ministério da Educação (MEC) como também da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró. Dessa forma, analisamos documentos escolares e documentos específicos da gestão educacional municipal de Mossoró, concernentes às ações relativas às Salas de Recursos Multifuncionais.

Conforme Ludke e André (1989, p.38), a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’”. (ibidem. p.39)

O nosso *locus* de investigação, a Rede Municipal de Ensino de Mossoró, compreende a educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Atualmente, ela possui 106 unidades educacionais, sendo 64 escolas de Ensino Fundamental, 38 Unidades de Educação Infantil e 4 Unidades com atendimento específico¹, destinadas a alunos tanto da zona urbana como também da zona rural.

¹ As quatro Unidades com atendimento específico são: 1) Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), destinado aos alunos que possuem deficiência visual – com baixa visão ou cegueira; 2) Portal do Saber Vereador Vingt Rosado Neto, que se destina ao uso, por qualquer pessoa, dos serviços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como ao acesso à Internet; 3) Núcleo de Tecnologias de Mossoró (NTM); e 4) Indústria do Conhecimento Professora Terezinha Fernandes.

Conforme a Lei nº 2.717, de Dezembro de 2010, que institui a Política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró e dá outras providências, “A Rede Municipal de Ensino abrange a educação infantil, ensino fundamental e suas modalidades, a formação continuada, podendo atingir o Ensino Superior” (§ 3º). Segundo o artigo 1º da mesma Lei, o município de Mossoró busca desenvolver a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos e da avaliação de desempenho, tendo como objetivo principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais.

A estrutura do trabalho

No que se refere à estrutura, a Dissertação está organizada em quatro capítulos - além desta Introdução e das Considerações Finais -, nos quais procuramos atender os objetivos do estudo. O Primeiro Capítulo evidencia as abordagens básicas em torno da relação Estado, Políticas Públicas e Educação, como forma de situar o campo teórico geral sobre o qual incide a temática deste trabalho, isto é, a política pública de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

O Segundo Capítulo desenvolve uma abordagem sobre educação inclusiva, realizando uma tríplice incursão analítica: sobre o contexto internacional, sobre a realidade brasileira e sobre a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já no Terceiro enfocamos a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, realçando um detalhamento sobre esse processo na Rede de Ensino de Mossoró/RN. Objetivamos apresentar como é feita a implementação das SRM, as responsabilidades e o seu funcionamento, conforme as orientações do MEC.

No Quarto Capítulo, evidenciamos as falas dos sujeitos que participam da efetivação da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró, analisando as posições dos mesmos.

Por fim, em modo de conclusão, apresentamos as Considerações Finais, assinalando, por exemplo, os avanços registrados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró em relação às Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado, e destacando, por outro lado, a existência de desafios a serem enfrentados, como os referentes à ampliação e aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para atuação na educação inclusiva.

CAPÍTULO I
ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

No presente capítulo, procuraremos evidenciar abordagens básicas em torno da relação entre Estado, Políticas Públicas e Educação, como forma de situar o campo teórico geral sobre o qual incide a temática deste trabalho, isto é, a política pública de implementação das salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, é imprescindível partir da discussão sobre o Estado, pois, como afirma Afonso (2005, p. 95), “o Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas”. Apesar da reconhecida relevância em tê-lo em conta, os enfoques a seu respeito, na análise educacional, são bastante diminutos, o que levou Silva (1992, p. 21) a enfatizar que “a ausência de uma maior teorização sobre as conexões entre Estado e educação é tanto mais inexplicável quanto esta conexão é exatamente um dos fatos mais notáveis a respeito da educação moderna”. Esta Dissertação, portanto, situa-se em uma perspectiva diferente desta, considerando, então, o Estado uma unidade de análise fundamental no estudo das políticas educacionais.

1 – Abordagens sobre o Estado

Para efeitos analíticos, sobretudo no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais, de forma geral, têm sido apresentados dois grupos de teorias sobre o Estado, registrando-se, contudo, que eles não são internamente homogêneos.

O primeiro grupo tem como referência empírica muito forte a sociedade estadunidense, onde o Estado é compreendido como representando a vontade de toda a população, não possuindo ideologias (CARNOY; LEVIN, 1987). Ou seja, trata-se de uma concepção em que o Estado é entendido como provedor neutro de bens coletivos, formulando políticas “para todos”, tendo assim como atributo servir de mecanismo para, funcionalmente, agregar/integrar a sociedade através da uniformização de valores consensuais.

Esse grupo de teorias, que pode ser designado como ‘funcional-pluralista’, tende, nas palavras de Stoer (1994, p. 06), “a recusar quaisquer limitações estruturais sobre o processo de elaboração das políticas”. Isto é, não admite que a definição das políticas públicas pelo Estado pode ser influenciada por interesses sociais em disputa e pelos jogos do poder, pois parte do pressuposto que o Estado representa, de forma indistinta, toda a população.

O segundo grupo é o originário das “teorias da sociologia crítica, [que] atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa precisamente por reconhecer uma *determinação estrutural* ou uma *delimitação estrutural* face às políticas” (STOER, 1994, p. 96) [os destaques nas expressões são do autor]. Quer dizer, por entender que a definição de políticas públicas pode ser influenciada por diversos condicionamentos.

Isso porque, para esse segundo grupo de teorias, o Estado não paira acima da sociedade, sem ideologias, sendo uma instância neutra. São teorias oriundas das perspectivas marxistas (embora não só), assinalando que o Estado está inserido nos conflitos de classes e de grupos sociais, sendo ele, ao mesmo tempo, um reflexo da dominação e, por outro lado, um mecanismo que procura mediar os referidos conflitos, objetivando assegurar um clima de estabilidade social e, por conseguinte, a manutenção da ordem vigente.

No interior desse universo teórico, há enfoques que se diferenciam. Por exemplo: determinadas abordagens continuam a abonar o enfoque clássico que foi formulado por Engels (1988), no século XIX, e que ele próprio posteriormente terá revisado, segundo o qual o Estado é um mero ‘comitê de administração dos negócios da burguesia’, estando inteiramente subordinado a esse propósito. Por outro lado, considerando sobretudo as reconfigurações políticas operacionalizadas no século XX, há quem aponte a existência de uma autonomia relativa do Estado, sem deixar de reconhecer que as políticas por ele formuladas não estão isentas de condicionamentos.

Nesse sentido, podem ser descritos autores como Poulantzas (1977) – principalmente em seus últimos trabalhos -, para quem o Estado é uma relação social. Conforme ele enfatiza: “é uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento entre as classes e as frações de classe, da forma como ela é expressão no Estado em uma forma necessariamente específica” (Ibidem, p. 01). Isso significa que o conceito de Estado é ampliado, deixa de ser *somente* o local de defesa da(s) classe(s) dominante(s), para então constituir-se no segmento que materializa e condensa as relações de classe e de grupos sociais.

Daí tem-se o entendimento de que o Estado, enquanto aparelho materializador das relações de classe, é uma arena de luta, de enfrentamento entre projetos. O relacionamento do Estado com o conjunto do campo de lutas induz a considerar as relações de produção e a divisão social do trabalho, avançando-se em termos de

concepção material-institucional, esclarecendo-se o papel da divisão do trabalho manual e intelectual, o saber e o poder, a individualização, a lei e a nação. Assim, em Poulantzas (1980), a relação orgânica entre o trabalho manual e intelectual, o saber e o poder, é decisiva no âmbito do Estado.

Outro autor do campo das teorias críticas sobre o Estado que assinala a autonomia relativa do mesmo é o sociólogo alemão Claus Offe (1984). Ele trata de uma concepção do Estado segundo a qual este protege e sanciona um conjunto de instituições e relações sociais úteis à hegemonia capitalista, ou seja, procura garantir as relações de troca entre atores econômicos individuais, e assim ratifica o interesse das classes na base das relações de troca capitalistas. Significa isto que o Estado não é dominado mecânica e monoliticamente por uma classe; ele é, sim, uma arena de conflitos, de confronto de interesses de classes e grupos sociais.

Definindo uma posição, adotamos neste trabalho uma concepção de Estado nesta última perspectiva, das teorias críticas, sublinhando a sua autonomia relativa. Quer dizer, uma concepção ampla que define o Estado como um pacto que implica controle social, hegemonia, do qual participam as classes, frações de classe e grupos sociais, sendo, ao mesmo tempo, além desse pacto, “uma entidade administrativa auto-regulada, isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, burocracia, que é responsável por implementar esse pacto” (TORRES, 1993, p.44). Como afirma Afonso (1998), na revisão bibliográfica que realizou sobre o tema, trata-se de uma definição congruente com as abordagens que referem o Estado como um ‘feixe’ de agências, departamentos e níveis, cada qual com as suas próprias regras e recursos, e frequentemente com diversos projetos e metas, podendo até mesmo incluir Organizações Não Governamentais (ONGs) que são financiadas com recursos estatais.

1.1 – O surgimento do Estado de Bem-Estar Social e a realidade brasileira

O Estado de Bem-Estar Social, também chamado Estado Providência, surgiu na Europa no século XX, e tem suas origens nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, nos anos 1930 e, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, passou a ser o principal mentor de políticas que reconfiguraram o Estado capitalista.

As posições de Keynes ganharam destaque especialmente graças aos seus enfoques interpretativos relativos às causas das crises e às suas propostas de políticas para devolver a economia ao seu caminho de crescimento. O contexto da emergência

dessas ideias é exatamente o período da maior crise já vivida pelo mundo capitalista, a chamada Grande Depressão, iniciada em 1929, com reflexos em todos os países ao longo da década de 1930 (VASCONCELLOS; GARCIA, 1998).

Keynes não tinha a intenção de promover uma revolução no que se entendia por Estado. Embora, em seu entendimento, o Estado liberal estivesse com os dias contados, ele pretendeu sugerir políticas que dessem sustentação ao capitalismo. Ou seja, Keynes partia do conceito de Estado vigente, para torná-lo o estabilizador e o promotor do crescimento econômico. Com o esgotamento, na época, do ideário do Estado liberal, emergiu a proposição de colocar o Estado como agente mais participativo nas questões econômicas. Desse modo, conforme Leal (1990), Keynes estava construindo uma nova via de interpretação do Estado, distinta do arranjo liberal e do ‘socialismo de Estado’.

A lógica keynesiana revolucionou o pensamento econômico em vigor, ao inverter o argumento de que o setor produtivo (oferta), de forma praticamente autônoma, geraria o consumo (demanda) (HUNT, 2005). Em outras palavras, para Keynes, a demanda agregada, ou efetiva, determinaria o volume de produção que, por sua vez, definiria o volume de emprego dos fatores de produção (trabalho, capital, terra, tecnologia e capacidade empresarial). Essa visão da formação da riqueza, advinda da demanda, traria como efeito a necessidade de distribuir melhor a renda da produção, dando prioridade ao consumidor em relação ao produtor. Com isso, os Estados nacionais poderiam promover políticas de incentivo à demanda agregada, de modo a evitar crises que viessem a ampliar o desemprego e a reduzir os lucros dos capitalistas.

O pensamento de Keynes trouxe como resultado um “alargamento do Estado sem precedentes e [...] uma nova relação entre capitalismo e instituições” (LEAL, 1990, p. 5). Promoveu-se, a partir da sua perspectiva, uma economia baseada no tripé Estado-Capital-Trabalho. A consequência seria uma nova forma de negociação triangular, em que as relações entre a classe dos empresários e a classe dos trabalhadores ocorreriam em um ambiente de menor tensão.

Como expõe Leal (1990), pode-se afirmar que a combinação entre capitalismo e democracia, antes não devidamente considerada no ideário do Estado capitalista, passa a se concretizar através de um compromisso entre capital e trabalho. Por um lado, os proprietários dos meios de produção dão ‘liberdade’ aos não-proprietários para se organizarem e criarem instrumentos políticos que lhes possibilitem reivindicar os seus direitos na repartição dos recursos e na consequente distribuição da renda. Por outro

lado, os não-proprietários dos meios de produção convivem de ‘forma amistosa’ com a manutenção da propriedade privada do capital e com as regras de lucratividade. A estrutura desta sociedade capitalista é de proprietários monopolistas ‘convivendo harmoniosamente’ com trabalhadores organizados, ambos politicamente aparelhados, com vistas a cobrar do Estado a condição de bem-estar social.

O Estado baseado nas propostas de Keynes apoiou-se em um novo compromisso de combinação entre o capital e o trabalho, que deu condições de se chegar a um consenso político. Esse compromisso, conforme Leal (1990), foi dual, no sentido de haver um duplo objetivo, o pleno emprego e a busca da igualdade, em uma sociedade em que a propriedade dos meios de produção pertence a uma seleta classe social, a dos capitalistas.

De todo modo, uma certa equidade foi possível com a participação efetiva do Estado na economia, gerando-se serviços sociais que permitiriam o bem-estar da população. Efetivou-se a promoção de políticas sociais, voltadas à conquista de direito dos cidadãos, mediada pela intervenção do poder público.

Dessa forma, o capitalismo, nos moldes keynesianos do pós-Segunda Guerra, viu-se realizado nas experiências ocidentais da social-democracia.

Contudo, a partir da década de 1970, o Estado de Bem-Estar Social entrou em crise, com o pensamento keynesiano passando a ser questionado pelo neoliberalismo².

No caso do Brasil, existiram medidas de governo que se aproximaram do chamado Estado de Bem-Estar Social. Benevides (2011), em pesquisa de mestrado, analisou as políticas sociais brasileiras sob a perspectiva do *Welfare State*, nos mostrando as características do Estado de Bem Estar Social que foram configuradas no Brasil ao longo dos anos. A autora aponta medidas e ações de proteção social adotadas em cada período. A seguir apresentamos um breve histórico do Estado de Bem-Estar Social no Brasil, conforme Benevides (Ibidem).

Antes de 1930, o que se poderia chamar de políticas sociais se caracterizava como sendo bastante fragmentado e muitas vezes surgiam de um modo emergencial. Entre as medidas adotadas se destacam a criação de algumas leis que garantiam direitos

² O neoliberalismo surgiu, na Europa e nos Estados Unidos, como uma reação teórica e política veemente contra o Estado de Bem-estar Social. A proposição neoliberal é ainda mais restritiva do que o que é advogado pela proposta liberal. O neoliberalismo defende que o Estado não deve intervir na economia, e nem deve promover políticas sociais no sentido de assegurar a equalização social mediante a ação estatal. Enfatiza a necessidade de privatizar serviços públicos. Para os neoliberais, o mercado deve ser a esfera decisiva da vida em sociedade, onde se deve arbitrar, por exemplo, as questões da igualdade. Como movimento ideológico, o neoliberalismo alcançou escala mundial, questionando direitos sociais. (ANDERSON, 1995; SADER & GENTILI, 2003. GENTILI & FRIGOTTO, 2011).

sociais aos trabalhadores, que foram: a Lei dos Acidentes de Trabalho (1919), que reconheceu a obrigação do empregador em indenizar o operário em caso de acidentes no trabalho; a Lei Eloy Chaves (1923), que estabeleceu a obrigação da criação da primeira Caixa de Aposentadorias e Pensões (CAP) para os trabalhadores de empresas ferroviárias; e a extensão do modelo da CAP para outras categorias de trabalhadores (1926).

As raízes do que se pode denominar de ténue Estado de Bem Estar Social no Brasil estão no que corresponde ao período do governo do presidente Getúlio Vargas, no qual observa-se uma ênfase de medidas na área dos direitos dos trabalhadores, de modo a se antecipar a reivindicações trabalhistas e evitar conflitos. Ainda que o acesso à promoção de políticas estivesse associado ao ingresso do indivíduo no mercado de trabalho. Na década de 1930, podemos perceber que teve o início à estruturação da base do sistema de proteção social no país, verificando-se um aumento crescente do papel do Estado na economia e na área trabalhista.

Desse modo, no governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945, entre as principais ações de proteção social, constatamos: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC); a realocação da questão previdenciária da esfera das empresas para a organização baseada nas categorias profissionais; toda a legislação trabalhista elaborada gradualmente foi reunida na Consolidação das Leis do Trabalho, que incluía vários benefícios ao trabalhador, tais como a regulamentação do horário do trabalho, trabalho da mulher e do menor, férias, salário mínimo, pensões e aposentadorias, etc. (1943); a criação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAP), que cobriam riscos relativos à perda temporária ou permanente da capacidade de trabalho, além de serviços de assistência médica em alguns casos.

No período que corresponde à Ditadura Militar, momento que vai de 1964 a 1985, apesar da falta de liberdade e do autoritarismo, foram dados outros passos na direção de ações voltadas ao referido Estado, sendo de se registrar a expansão da cobertura de políticas, mediante a organização de sistemas nacionais públicos ou regulados pelo Estado para a provisão de serviços sociais básicos. Porém, existiram fragilidades, haja vista que houve um crescimento da desigualdade, fato este que, segundo Benevides (2011), se explica por a provisão de bens e serviços basear-se em patamares muito reduzidos e a definição de políticas específicas para grupos sociais diferentes ocorrer por via da seletividade no público alvo das políticas e programas.

Mesmo tendo apresentado falhas com relação à expansão na cobertura das políticas, neste período, da Ditadura Militar, podem ser citadas algumas medidas com pendor para o Estado de Bem de Bem Social, quais sejam: a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS, em 1966), que unificou todo o sistema (com exceção das pensões no emprego público, que conservou os seus próprios institutos) e substituiu os antigos IAPs, uniformizando os benefícios; o Fundo de Garantia por Tempo Serviço (FGTS, em 1966), que passa a funcionar como uma espécie de seguro-desemprego; a criação do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL, 1971), a partir de então os trabalhadores rurais são incluídos no sistema previdenciário, embora separados do INPS; e a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (em 1974).

No período denominado de Redemocratização, que compreende o período de 1986 a 1993, a proteção social passou a ser reconhecida como um direito a ser garantido pelo Estado aos indivíduos. Isso fica firmado, e bem evidente, a partir da promulgação da Constituição Federal (1988), na qual os direitos sociais dos cidadãos foram assegurados. Benevides (2011. P. 87) afirma que “a Constituição torna-se, portanto, um marco na configuração do *Welfare* Brasileiro, ao colocar nos termos da lei as políticas sociais como necessárias ao cumprimento do papel do Estado na sociedade.” A mesma autora enfatiza também que:

O Estado de Bem-Estar Brasileiro, a partir da Constituição de 1988, passa a caminhar na direção dos *Welfare States* mais igualitários, ao seguir um preceito universalista, com extensão, equalização e elevação dos benefícios, distanciando-se mais do seu passado conservador, ainda que mantenha características originais do período de sua formação, como, por exemplo, a dualidade existente entre os sistemas previdenciários dos funcionários públicos e privados. Além disso, a não-cobertura dos trabalhadores informais por parte da previdência, bem como a baixa qualidade dos serviços prestados pelo setor público, que ocasiona a busca da classe média por serviços prestados pelo mercado, nos remete a características dos Estados de Bem-Estar Liberais. (BENEVIDES, 2011. P. 87).

Entre as principais ações e medidas de proteção social desse período da Redemocratização, estão: a promulgação da Constituição Federal de 1988; a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS, em 1990), a partir da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; e a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, em 1993), entre outras.

Dessa forma, observa-se que a adoção de políticas de inclusão iniciou-se a partir de uma reconfiguração que ocorreu no âmbito do Estado, a partir do fim dos anos 1980/1990. Segue esse percurso no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Entre as principais medidas tomadas nesse período, destacam-se a criação de diversos programas de proteção social, a saber: a implementação do Benefício de Prestação Continuada (BPC, em 1996), que consiste em uma transferência de renda no valor de um salário mínimo, garantida constitucionalmente a idosos e deficientes com renda *per capita* inferior a um quarto do salário mínimo; a criação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI, em 1996); a criação do Projeto Brasil Criança Cidadão (PBCC, em 1996); a criação o Programa Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde (em 2001); o Programa Agente Jovem, do Ministério da Previdência e Assistência Social (em 2001); e o Programa Nacional Bolsa Escola (em 2001), através da Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001; e o Programa Auxílio Gás (em 2002).

A configuração do Estado de Bem Estar Social acentua-se no Brasil no Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (Lula), corresponde ao período de 2003 a 2010, período este em que foram desenvolvidos muitos programas e ações, como políticas sociais, verificando-se, como decorrência, um amplo processo de inclusão social. Trata-se de um processo - reconhecido internacionalmente - que, dentre outros feitos, tirou milhões de brasileiros da miséria, proporcionou recursos públicos para moradia e ofereceu novas oportunidades educacionais, aumentando, por exemplo, o número de universidades e interiorizando o ensino superior.

No Governo da Presidente Dilma Rousseff, iniciado em 2011 e reeleita em 2014 para um novo mandato até 2018, também podem ser observadas várias ações voltadas ao bem estar social, tais como: o Programa Brasil sem Miséria (2011), voltado à erradicação da pobreza extrema; a lei que institui o Sistema Único de Assistência Social (SUAS, em 2013); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Dessa forma, diversos pesquisadores, como Sader (2013), consideram os governos Lula e Dilma como pós-neoliberais e promotores da inclusão social.

Benevides (2011) traçou um panorama da origem e evolução dos Estados de Bem Estar Social. Concordamos com a autora, quando a mesma afirma que, na construção do Estado de Bem Estar Social, estes assumiram diferentes formas de organização: mais universalistas ou focalizados, mais privatistas ou dependentes do Estado, mais residuais ou generosos na cobertura dos benefícios e serviços.

Conforme Benevides (2011), no decorrer do processo de modernização e de desenvolvimento econômico e social no Brasil, concentrado principalmente no século XX, houve uma melhoria bastante significativa em nossos indicadores de bem-estar social. Desde 1930, com as medidas de Getúlio Vargas e com a afirmação dos direitos sociais como direitos de cidadania a partir da Constituição Federal de 1988, “ingressamos em uma fase do desenvolvimento onde o Estado assume a questão social como uma das principais prioridades públicas.” (BENEVIDES, 2011). Porém, a autora nos mostra que, mesmo tendo ocorrido avanços neste percurso, o Brasil ainda apresenta um nível insatisfatório de bem estar social, quando se considera aspectos como a cobertura e qualidade de serviços prestados à população, como na área de saúde, educação, transporte e segurança pública, assim como a situação dos trabalhadores no mercado informal.

Comparado a outros países de *Welfare State*, percebe-se que o Brasil tem adotado políticas semelhantes, em menor ou maior proporção, haja vista que o país tem aumentado os investimentos com gastos sociais em percentual do PIB, a expansão da cobertura e a diversificação dos serviços de saúde e educação, a ampliação dos benefícios e transferências e a constitucionalização de direitos sociais, relacionando-os à condição de cidadania. Conforme a autora, a ainda insuficiência do *Welfare State* brasileiro poderia ser explicado porque o mesmo está sendo comparado com países muito mais desenvolvidos, o que faz com que o seu índice de *Welfare State* fique abaixo do de outros países. (BENEVIDES, 2011).

De resto, como vimos antes nas discussões sobre o Estado, não se pode deixar de ter em conta que o âmbito estatal é perpassado por jogos de interesse e de poder, de condições e contradições, de modo que a busca por um rosto social para o mesmo - e sobretudo num país com o histórico de desigualdade como o Brasil – não está isenta de “ambiguidades”.

1.2 - Políticas Públicas

É importante pensar a inclusão educacional partindo da discussão sobre o Estado e as políticas públicas, estas sendo instituídas pela ação estatal, para que não caiamos nos discursos comumente aceitos de que apenas com iniciativas de pais e/ou professores é possível à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas. Esta é uma perspectiva que deve ser relativizada, pois pais e professores

não arbitram/sancionam políticas voltadas a investimentos, infraestrutura, disponibilidade de recursos humanos, etc., no sentido de realizar a inclusão de modo realmente efetivo.

São necessárias medidas como reformas nas infraestruturas escolares, compra de aparelhos e equipamentos de tecnologias para a acessibilidade nos espaços, na comunicação, no acesso aos conhecimentos, bem como na promoção de cursos de capacitação de recursos humanos, etc. Tais medidas dependem do Estado, e não de pais e profissionais de maneira particular; dessa forma, é pertinente pensar a questão da educação inclusiva para além da escola, colocando o Estado como um dos elementos essenciais na implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva de qualidade. Porque a implementação da educação inclusiva não diz respeito somente a uma questão pedagógica; ela é, antes, uma questão política, de decisão no âmbito do Estado.

Almonacid e Arroyo (2011, p. 275), nos chamam a atenção, em seu texto sobre a educação em tempos de exclusão, para o olhar crítico que devemos ter diante dos problemas educacionais. “Temos que ter um pouco de cuidado, relativizar a escola. E, relativizando a escola, [...] darmos mais destaque a complexidade de processos sociais por onde passa a nossa infância, nossa juventude, os processos de exclusão, de desumanização, por vezes irreversíveis vividos na infância.”

Neste sentido, torna-se imprescindível, nesta pesquisa, ter em conta o conceito de políticas públicas, haja vista que se trata de um trabalho que versa sobre uma das políticas públicas educacionais adotadas no Brasil referente à inclusão e à permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares, por meio da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

A esse respeito, Souza (2006) destaca a necessidade e importância de se conhecer e entender os conceitos e abordagens da área das políticas públicas para que então se possa analisá-las. Nesta direção, ela afirma que o entendimento dos modelos e das teorias pode permitir ao analista uma melhor compreensão da questão para a qual a política pública foi formulada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos com/e por ela, principalmente aqueles para quem a mesma é direcionada.

Uma concepção bastante acentuada é a de que as políticas públicas dizem respeito ao Estado em ação (HOFLING, 2001). Nesta perspectiva, assinala-se: “políticas públicas são (...) entendidas como o ‘Estado em ação’ (GOBERT; MULLER,

1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Contudo, esta concepção assinala que as políticas públicas também significam o envolvimento da sociedade, a interação com os seus agentes. Enfatiza-se: as políticas públicas são de “responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. (Ibidem. p. 31)

Para Kadlubitski e Junqueira (2009), as políticas públicas se constituem em ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais na qual se almeja a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Souza (2006. P. 40) afirma-nos que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político e à sociedade política, e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

Segundo Boneti (2006, P. 76), é importante perceber que as políticas públicas são ações que nascem em certo contexto social, mas que passam pela ação estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja econômica ou social. O autor nos alerta para ao fato de que devemos ter um olhar crítico perante as políticas públicas, mostrando-nos que elas são determinadas e representam “o resultado da dinâmica de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.” (ibidem, 2006, P. 76).

Souza (2003) afirma que o tema das políticas públicas é algo historicamente recente no Brasil, e então elabora uma síntese das principais questões relacionadas à pesquisa em políticas públicas e discute a influência da literatura neoinstitucionalista³ na área, acentuando a contribuição da teoria da escolha racional⁴ em relação ao papel e ao controle da burocracia.

³ A literatura neoinstitucionalista enfatiza a importância crucial das instituições para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas. Contribuem para o debate sobre o papel das instituições na modelagem das preferências dos decisores, mostrando que as instituições moldam as definições dos decisores, mas a ação racional daqueles que decidem não se limita apenas ao atendimento dos seus auto-interesses; depende, também, das percepções subjetivas sobre alternativas, consequências e avaliações dos seus possíveis resultados. Segundo essas teorias, o cálculo estratégico daqueles que têm o poder de decisão ocorre dentro de uma concepção mais ampla das regras, papéis, identidades e ideias. (SOUZA, 2003).

⁴ Para Ferejoh & Pasquino (2001), a teoria da escolha racional tem por principal objetivo desenvolver enfoques preditivos bem-sucedidos em ciência política. Para Souza (2003), essa teoria se baseia na negação de dois grandes

Em suma, e em consonância com a perspectiva que assumimos anteriormente na discussão sobre o Estado, realçamos, apoiando-nos em Afonso (1998, 2003), que, na abordagem das políticas públicas, é pertinente ter em atenção os enfoques das teorias críticas, designadamente numa via histórico-sociológica, como forma de melhor enfrentar o emaranhado de premissas que envolvem o tema. Isto por mais de uma razão. Seja porque as teorias críticas, conforme recenseadas anteriormente, entendem o Estado como uma esfera de disputa, de confronto de interesses; seja pela potencialidade teórica contida nelas, com dispositivos conceituais que assumem primazia analítica; seja, ainda, porque elas, ao mesmo tempo que abordam as políticas (desocultando as ambiguidades e contradições que as atravessam), também assumem um compromisso ético-político, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a objetividade pretendida pela prática científica e a politicidade inerente à ação humana.

Dessa forma, importa conceber as políticas sociais, enquanto expressão das políticas públicas, como ações implementadas pelo Estado buscando, por um lado, responder os problemas sociais (seja por ser demandado, seja por ‘iniciativa própria’), e, por outro lado, entendê-las como ações que procuram assegurar a estabilidade e a reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, afirma Hofling (2001, p. 31-32):

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

Deve-se considerar ainda que a educação como política social encontra-se sob responsabilidade do Estado (Ibidem), mas não é pensada somente por seus organismos, assim como as suas ações no sentido de efetivá-la não a implementam automaticamente, pois enfrentam movimentos e contradições, de onde decorre que “podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (Ibidem, p. 35).

mitos, a saber: primeiro, é o de que interesses individuais gerariam ação coletiva; segundo, é o de que a ação coletiva produz necessariamente bens coletivos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

Na busca de amparo teórico-conceitual, e conforme os marcos da perspectiva assumida por esta dissertação, uma abordagem sobre educação inclusiva terá de realizar uma tríplice incursão analítica: sobre o contexto internacional, sobre a realidade brasileira e sobre a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, poder-se-á ter em apreço a política de educação inclusiva, de acordo com o enfoque anteriormente evidenciado a respeito do Estado e das políticas públicas. É o que faremos neste capítulo.

2.1 – Panorama histórico da educação inclusiva no contexto internacional: bases e orientações

Na história da pedagogia, mas precisamente na fase que corresponde à contemporaneidade, podemos que novos sujeitos emergem com perspectivas de mudanças. Entre estes novos sujeitos estão a mulher e o deficiente. Seguidos, depois, pelas etnias e pelas minorias culturais e sociais.

Trata-se de sujeitos que eram esquecidos, sujeitos estes que eram excluídos da escola, da instrução e da educação, e que reivindicam os seus direitos. De acordo com Cambi (1999, p. 386),

Tratava-se da afirmação de entidades empíricas e teóricas ignoradas por aquele *anthropos* que a pedagogia sempre (ou de Sócrates em diante) teve em mira: sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado, mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria).

Assim, a contemporaneidade é considerada também como a época das revoluções; nasceu com a Revolução Francesa de 1789, que foi um movimento burguês apoiado pelo povo, que derrubou o absolutismo na França e instalou um Estado burguês, criando leis que refletiam os direitos do homem e as condições de liberdade, igualdade e fraternidade. Foi um período caracterizado pelo advento da “sociedade justa,” ou mais justa. Este movimento revolucionário provocou diversas mudanças, tanto de ordem política e econômica como também de ordem ideológica e social, bem como implicou em mudanças no campo educacional.

E percebemos a partir daí uma demanda de sujeitos para ingressarem nos sistemas de ensino.

No curso desse processo, atualmente, verifica-se o movimento da população que anteriormente era marginalizada, buscando espaços na sociedade, como as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), os gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros (GLBT), pessoas de baixa renda, camponeses, entre outros.

Por isso é que hoje falamos em uma educação inclusiva, em uma educação para a diversidade, significando que existe uma diversidade de sujeitos, com diferentes características, diferentes condições de existência socioeconômica, necessidades distintas, e que requerem mudanças nas formas de ensino e aprendizagem, nos modos de avaliação, de acompanhamento, nas relações em sala de aula e na escola.

Trataremos de abordar um dos tipos de diferença, que diz respeito às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ou seja, aquelas pessoas que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e/ou altas habilidades/superdotação.

Faz necessário um breve histórico da trajetória da educação especial/inclusiva, de uma maneira geral, para que possamos entender um pouco como emergiu as ações direcionadas às pessoas com deficiência, de como se iniciou o ensino contemplando também esta parcela da população.

Garcia e Beaton (2004), em seus estudos sobre as necessidades educativas especiais, desde o enfoque histórico cultural, trazem um panorama sobre o percurso do desenvolvimento histórico da educação especial.

No passado, não se atribuía importância às pessoas com deficiência. Há relatos históricos em que pessoas com deficiência eram exterminadas logo no seu nascimento, quando era percebida alguma alteração. “o sujeito era rejeitado por seus chamados ‘defeitos’, incluindo-se a eliminação física das pessoas.” (ibidem, p.17).

Há registros que, em Esparta, cidade da Grécia Antiga, a qual tinha como ideal formativo ‘o homem para a guerra’, existia a avaliação das crianças logo após o nascimento, e quando se constatava alguma alteração física, a criança era abandonada ou morta.

Carvalho (1993) afirma que a fase inicial da Educação Especial é caracterizada pela negligência. Posteriormente, a partir principalmente da contribuição de estudos e pesquisas especializadas, como também de ideias de religiosidade, começou-se a considerá-la com mais atenção, só que com ênfase na filantropia.

Relatos históricos sobre o início da Educação Especial, em nível mundial, apontam como principal marco de origem a criação de duas instituições especializadas em Paris, sendo a primeira em 1760, constituindo-se a primeira escola no mundo para surdos, criada por Juan Bonet e L'Épée, e a primeira instituição para cegos em 1784, idealizada por Valentin Huay. (TOLEDO, 1981, apud GARCIA; BEATON, 2004).

Desde o século XIII, a pessoa com deficiência foi colocada como centro de uma pedagogia da recuperação que tinha como objetivo a normalização do indivíduo. As técnicas de recuperação foram aperfeiçoadas através da contribuição dos trabalhos de Séguin e de Maria Montessori, tendo como princípios os pressupostos sensoriais, que tinham como premissa formar a mente através dos sentidos. Também nos séculos XIX e XX tivemos a contribuição dos estudos oriundos da psiquiatria infantil e da psicanálise, que ativaram novos procedimentos para melhorar os processos de recuperação das pessoas com deficiência. (CAMBI, 1999. MAZZOTA, 2005).

Assim, a atenção às pessoas com deficiência surgiu ligada a uma pedagogia especial, a uma educação que tinha por principal característica a especialidade, ligada muito mais à saúde, de caráter terapêutico, uma pedagogia ortofrênica e da recuperação. Conforme Carvalho (1993), esta abordagem clínica centrava-se na deficiência e não nas potencialidades dos indivíduos. Dessa forma, a Educação Inclusiva tem suas origens em atendimentos especializados de acordo com os tipos de deficiências, suas necessidades e tratamentos específicos.

A partir dos estudos desencadeados por Vygotsky (1984), a educação voltada para as pessoas com deficiência passa a ter outra perspectiva, porque deixa de ter o caráter terapêutico e passa a desempenhar uma pedagogia da possibilidade, que a partir aí investe nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

Com os estudos de Vygotsky (1984), concernentes à formação da mente e aos fundamentos de defectologia, apontam-se características da aprendizagem, contribuindo-se com o entendimento do aprendizado das pessoas com deficiência. Para ele, não somos iguais, e por isso aprendemos de formas distintas. Nesse sentido, tem significativo valor a sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que enfatiza as possibilidades de aprendizagem, corresponde ao nível de desenvolvimento possível da criança. (ibidem). Afirma que todas as crianças podem aprender se forem ensinadas, estimuladas a desenvolverem suas potencialidades, e destaca a participação do outro como fundamental na fase do desenvolvimento da criança. Daí tem-se a sua contribuição para os estudos das pessoas

com deficiência, no pressuposto de que essas são capazes de aprender, se forem ensinadas de maneira adequada, de acordo com um trabalho focado nas possibilidades da pessoa e não nas suas limitações. (VYGOTSKY, 1984. VYGOTSKY apud CAMBI, 1999. GARCIA; BEATON, 2004).

Nessa perspectiva, podemos perceber que, a partir de estudos e pesquisas que foram sendo realizadas com pessoas com deficiência, no decorrer dos anos, foi-se modificando a concepção de educação que essas pessoas deveriam ter. Não mais ligada somente a questões clínicas, de detecção de falhas ou de reabilitação, ou ainda de socialização e desenvolvimento de amizades e atitudes fraternas, mas indo mais além, que lhes fossem concedida uma atenção educacional voltada para o desenvolvimento de vários aspectos do desenvolvimento humano, principalmente o cognitivo e intelectual, que, como vimos, é possível desenvolver, desde que sejam concedidas às pessoas as oportunidades adequadas, buscando as possibilidades de cada uma.

Nesta direção, podemos perceber também, a partir da leitura e análise de documentos que tratam da educação no Brasil, e mais nomeadamente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, voltada para a atenção às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que muitas têm sido as influências de documentos e eventos oriundos do contexto internacional. Tais influências ganharam grande destaque e condicionaram o Brasil no direcionamento das políticas educacionais, sobretudo nas políticas educacionais inclusivas implementadas no país.

Percebemos que os referidos eventos, resultando em documentos, têm originado postulados e diretrizes acordadas entre os países participantes, para serem implementadas. Podemos destacar, por exemplo: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia (1990); a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu na Espanha (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que teve lugar na Guatemala (1999) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006. Passemos em revista as suas formulações.

Em Março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades educacionais básicas, de acordo com os princípios de “educação para todos”. Desde então, os países iniciaram discussões e planejamentos sobre como

poderiam se adequar às novas necessidades e emergências que se colocavam como fundamentais em todo o mundo. Em nosso caso:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência, resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. (BRASIL, 1993)

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na qual foi elaborado um documento, conhecido como Declaração de Salamanca, a qual enfatiza os princípios, políticas, bem como linhas gerais de ações e práticas sobre as necessidades educacionais especiais. (UNESCO, 1994). O Brasil fez a opção pela construção de um sistema de ensino inclusivo ao concordar com os princípios estabelecidos na Declaração. Para Damasceno (2011), este documento significou um avanço em relação aos sistemas organizacionais educativos que ainda mantinham o enfoque da educação especial centrado na abordagem médico-terapêutica e a institucionalização da escolarização dos estudantes ainda realizada em escolas especiais.

Em 1999, na Guatemala, foi celebrada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, a qual também traz contribuições bastante relevantes para na defesa da educação de pessoas com deficiência, ao deixar clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência. Esta declaração foi abonada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007; MANTOAN, 2006).

Mantoan (2006, p. 200) afirmou que o texto da Convenção de Guatemala nos possibilitou uma reflexão sobre várias práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras, conforme podemos perceber na citação a seguir.

O texto veio reafirmar a necessidade de rever o caráter discriminatório de algumas de nossas práticas escolares mais comuns e mais perversas – a exclusão internalizada e dissimulada pelos programas ditos compensatórios à parte das turmas escolares regularmente constituídas, tais como as turmas de aceleração e outras, que acabam por responsabilizar o aluno por seu próprio fracasso na escola.

Conforme o princípio da não discriminação apresentado pela Convenção da Guatemala, espera-se o cumprimento da máxima: “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Segundo Mantoan (2006, p. 201), significa dizer que é admitida a diferenciação com base na deficiência, somente no caso em que for necessário para permitir o acesso a um direito, e não para negá-lo. “Trata-se de uma diferenciação, em razão de uma deficiência, mas para permitir que ele [o estudante] continue tendo acesso à educação como todos os demais colegas.”

Por exemplo: se uma pessoa tetraplégica precisa de um computador para acompanhar as aulas, esse instrumento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos. É uma diferenciação, em razão da sua deficiência, para o fim de permitir que ela continue tendo acesso à educação como todos os demais. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p. 37).

Dessa forma, para a Convenção, este tipo de diferenciação não constituirá em discriminação, pois esta diferenciação foi realizada somente com a finalidade de possibilitar a aprendizagem. Mas a diferenciação não pode ser obrigada, deve ser, sim, resultado de um em acordo com o aluno e com seus pais e/ou responsáveis, esclarecendo e efetuando um pacto visando sempre o melhor desempenho do aluno. Como afirma Santos (1995), temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e também temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Esses movimentos em prol de melhorias e reestruturação da educação em nível mundial, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), exerceram forte influência na orientação e direcionamento das políticas educacionais e dos sistemas de ensino no Brasil, em especial as políticas de educação inclusiva.

Outro documento bastante relevante para os avanços na direção do desenvolvimento das pessoas com deficiência é a Convenção Sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, que é resultado de discussões no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. O texto desta Convenção foi assumido pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que legitima e afirma os direitos das pessoas com deficiência, entre eles o da educação e da inclusão escolar.

O texto da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compõe hoje a carta magna do Brasil. Isso significa legitimar constitucionalmente que a inclusão escolar, uma vez que, em uma República Federativa, o dispositivo legal de maior importância é a Constituição. (DAMASCENO, 2011. P. 128).

A relevância deste documento se refere ao fato de ele ser reconhecido como texto constitucional, tendo o mesmo valor de norma constitucional, equiparando-se a nossa Constituição. Constitui-se no primeiro tratado de direitos humanos tornado constitucional em nosso país.

2.2 – Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil e os desafios da educação especial

Na história da educação, especificamente a Educação Inclusiva no Brasil, podemos destacar, como já referido, a grande influência que recebe de organismos e documentos internacionais. Assim, o ideal de inclusão no país foi sendo traçado e construído tendo por base principalmente orientações oriundas de experiências exteriores.

No Brasil, um dos documentos mais importantes que contribuiu para a inclusão escolar, bem como de outros direitos, foi a Constituição de 1988, visto que a mesma assegura vários direitos aos cidadãos brasileiros. Dessa forma, a atual Constituição brasileira se constitui em um marco muito importante no país no que se refere ao estabelecimento de um Estado democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos. (BRASIL, 1988).

Assim, ela legisla sobre direitos sociais, tais como os de educação, saúde, trabalho, moradia, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, bem como traz contribuições bastante importantes no que

se refere à afirmação de que em nossa sociedade deve ser evitada todas as formas e situações de preconceito e discriminação.

Com relação à educação de pessoas com deficiência, a Constituição traz contribuições bastante pertinentes, defendendo a inclusão escolar, haja vista que a mesma recomenda avanços para que se realize a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares.

Conforme afirma Mantoan (2006, p.199), “nossa Constituição atual é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a esta inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência”.

Para Costa et al (2011, p. 121), a Constituição Federal é clara quanto à legitimação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, coadunando com a proposta de redemocratização social, por meio da organização de escolas regulares inclusivas.

Neste sentido, com a Constituição Federal de 1988, foi assegurado o direito das pessoas com deficiência poderem frequentar as mesmas escolas, as chamadas escolas regulares públicas e/ou privadas junto aos demais alunos sem deficiência. A mesma assegura ainda o direito aos alunos com deficiência de receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas próprias escolas regulares e/ou fora delas, em instituições especializadas, mas atribui prioridade a que esses atendimentos sejam oferecidos nas escolas regulares.

A partir de então, o Brasil, influenciado por movimentos globais, baseados nos novos ideais de educação para todos, passa a rever seus documentos, redefinindo assim a lei que regulamenta e orienta a educação do país. Foi a partir daí que se elaborou, em 1993, o Plano Decenal da Educação Nacional (PDEN) com objetivos e metas a serem alcançadas no período de dez anos.

Foi instituído também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, a qual dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Afirma o Estatuto:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. É dever da família, da

comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, p.17).

Dessa maneira, estas disposições devem ser aplicadas a todas as crianças do país; assim, aplica-se também a crianças e adolescentes em situação de deficiência. Cabe ressaltar o estabelecido referente à educação especial, com o Estado sendo colocado como principal responsável para assegurar o apoio ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes com deficiência.

Em 1994, foi elaborado e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretária de Educação Especial (SEESP), um documento de extrema relevância para a educação especial, tornando-se um marco. Diz respeito à Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual traz importantes contribuições para garantir o atendimento educacional aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esta política teve como principal objetivo servir como fundamentação e orientação ao processo global da educação de pessoas com deficiência, condutas típicas e de altas habilidades, proporcionando condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1994; CARVALHO, 1993; MAZZOTA, 2005).

Para Damasceno (2011), a referida política representou a continuidade com o movimento de redemocratização da escola, orientando o processo de integração escolar.

Porém, este processo de integração escolar possuía algumas fragilidades, pois apesar de abrir a possibilidade de ingresso à escola regular, a integração escolar correspondia ao acesso às classes comuns do ensino regular apenas para àqueles alunos com deficiência que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos sem deficiência.

Para Damasceno (2011), quando a lei apresenta os termos “sempre que possível” e “desde que sejam capazes de se adaptar”, o texto da política abria na época uma espécie de justificativa para que não se recebesse determinados alunos com deficiência nas escolas.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, há um redirecionamento e atualização das perspectivas da educação nacional, e a Educação Especial é reconhecida como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis da educação. (BRASIL, 1996. MATISKEI, 2004).

A atual LDBEN 9.394/1996 apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, no qual descreve normas e orientações fundamentais para que os sistemas e redes de ensino se atualizem em suas organizações e práticas de ensino aos alunos com NEEs, entre as principais estão: a garantia da matrícula para alunos com NEEs preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58, § 1º); a criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 3º); a especialização de professores (Art. 59, III). (BRASIL, 1996. DAMASCENO, 2011). Damasceno (2011, p. 124) destaca como muito importante o compromisso que é assumido pelo poder público em ampliar o atendimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na própria rede pública de ensino.

É importante destacar as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizadas no Brasil. A primeira ocorreu em 2006 e a segunda em 2008. Estas conferências envolveram segmentos da sociedade, tiveram a representação da sociedade civil e do poder público e representaram a consolidação do modelo de gestão participativa das políticas sociais direcionadas às pessoas com deficiência. (BRASIL, 2012)

Como resultado dessas conferências, em 2012, foi publicado um documento intitulado “Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma Análise a partir das Conferências Nacionais”. Este documento foi elaborado como forma de analisar os resultados obtidos em decorrência das conferências realizadas. Constitui-se, assim, em uma análise a partir das Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizadas em 2006 e 2008 no Brasil, nas quais foram estabelecidas várias propostas pela sociedade civil, em especial as próprias pessoas com deficiência e suas associações em conjunto com representantes do poder público. Muitas das propostas foram acatadas pelo governo brasileiro e foram implementadas no país com o propósito de melhorar os serviços prestados às pessoas com deficiência e para contribuir com a inclusão e a acessibilidade na educação, na saúde e no trabalho. Este documento traz as propostas elencadas em cada uma das conferências realizadas no país e as respectivas ações implementadas pelo governo federal; o mesmo está

estruturado em três eixos temáticos, a saber: primeiro, saúde e reabilitação; segundo, acessibilidade; e terceiro, educação e trabalho.

Atualmente, no Brasil, temos uma nova política de educação inclusiva que foi intitulada de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que substitui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, trazendo novas orientações e terminologias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 tem como principal objetivo garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a inclusão escolar nas escolas regulares. Esta política orienta os sistemas de ensino para que estes garantam aos alunos com deficiência condições não somente para o acesso, mas também para a permanência na escola, bem como o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Assim, orienta norteando os sistemas e redes de ensino para assegurar:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008. P.8)

Assim, a atual legislação sobre a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais traz avanços consideráveis, haja vista que na política anterior, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, somente o aluno se esforçava para continuar no ensino regular, este só frequentava se tivesse condições de se adequar e se adaptar ao ritmo de estudo, a se incluir, era feita a integração escolar conforme o aluno apresentasse condições para frequentar o ensino regular.

Hoje a atual política, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, compreende que se faz necessário um esforço tanto dos alunos como também e principalmente da instituição de ensino, de toda a equipe escolar para que a inclusão de fato aconteça e as pessoas com NEE aprendam estudando junto aos demais alunos sem deficiência. Assim sendo, a educação inclusiva requer, para a sua concretização, uma coresponsabilização entre as pessoas com deficiência e as

peças sem deficiência, entre as peças com deficiência e também as instituições, na qual todos devem agir para efetivá-la e não apenas as peças com deficiência em particular.

A partir de então, a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino público tem sido uma das questões centrais referentes à Educação Especial, uma das mais discutidas no Brasil nas últimas décadas. Este tema por muito tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada da área, mas hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação, bem como determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, como estadual e municipal.

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma imediatamente passe a ser praticada. Percebemos que inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne efetiva na prática cotidiana das escolas. A esse respeito, Hofling (2001, p. 25) afirma que as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

De toda a forma, desde os anos 1990, iniciou-se a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema público de ensino no Brasil, tendo como referência o paradigma da *Educação para Todos*. A partir desse momento, notou-se que havia a necessidade de se criar oportunidades para esses alunos no sentido de viabilizá-los a aprendizagem. Percebeu-se, ainda, que muitos desses alunos necessitavam de materiais e recursos específicos que os auxiliassem em seu percurso de aprendizagem.

Desde então, diversos estudos e pesquisas, como os de Costa et. al. (2011) e Carvalho (1993, 2006, 2007), entre outros, têm sido realizados na busca de entender como tem sido efetivado o processo de inclusão dos referidos alunos na escola regular. Esses estudos mostram que já se atingiu alguns avanços, como a conquista do direito a estudar junto aos demais alunos sem deficiência no ensino convencional e o direito ao atendimento educacional especializado na própria escola regular. Contudo, percebe-se que ainda há muito avançar no que se refere ao modo de ensinar, de avaliar e de relacionamento com esses estudantes, visto que apenas se encontrar matriculado não significa inclusão.

Neste sentido, a chegada das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular parece não ser mais o grande problema; a questão agora, possivelmente, é a da permanência delas na escola, de questionar formas de ensino, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, os preconceitos, etc. (ALVES, SANTOS NETO e SILVA. p. 12).

Para Lima (2007), é necessário um olhar atento e crítico para a questão da tão falada e propagada política de inclusão, pois estar incluído não é ter acesso à matrícula na escola, mas é bem mais, vai mais além, é ter as condições necessárias para aprender. Segundo ela, está ocorrendo uma espécie de inclusão subalterna e a exclusão dentro da inclusão, ou seja, o aluno está dentro da escola, contudo não tem um currículo adequado, acessível e nem condições que lhe possa garantir um atendimento adequado e de qualidade. Ela afirma:

Embora entendamos que o direito de todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, reconheço com Souza e Góes (1999) que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições aos que já estavam aparentemente incluídos. (LIMA, 2007. P.51)

Nesta direção, Lima (2007) apresenta uma discussão e problematização bastante relevante no que se refere à escola que aí está e suas possibilidades de viabilizar a política de inclusão das pessoas diferentes. Se a escola não está garantindo uma educação de qualidade, uma inclusão para os que já estão nela, os alunos sem deficiência, os ditos “normais”, como conseguirá ensinar aos alunos diferentes?

De fato, se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDB (Lei 9.394/96) (LIMA, 2007. P. 51).

Esses são alguns dos questionamentos que a autora evidencia com relação à atual política de inclusão no Brasil, a qual preconiza a abertura de matrículas na escola regular, sem, contudo, ocorrer grandes mudanças nas metodologias, nas maneiras de

ensinar, nos modos de avaliar, na infraestrutura e atitudes nas escolas. Isso nos mostra que existe a necessidade de se rever as práticas escolares atuais. Percebemos também que isso só será possível a partir de políticas que possibilitem condições aos professores e demais profissionais da educação, garantindo o espaço para a formação e capacitação, na qual os mesmos possam realizar uma reflexão sobre sua prática pedagógica acompanhada de novos saberes, na qual haja a articulação teoria e prática. Assim, faz-se necessário investimento, tanto em recursos materiais como também em recursos humanos.

A educação na perspectiva da educação inclusiva “pressupõe muito mais do que simplesmente a garantia da vaga a todos os alunos, mas principalmente a reorganização das escolas e de suas propostas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem de todos” (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 In COSTA et al, 2011. P. 94).

Carneiro (2012), Zapparoli (2011) e Carvalho (2006, 2007), em seus estudos, também apontam a necessidade da reorganização da escola para o acolhimento de todos, na perspectiva de uma educação para a diversidade. “Assim, torna-se imprescindível a compreensão de que a escola deve se reorganizar, filosófica/epistemológica/sociológica e pedagogicamente, para lidar com a heterogeneidade, com a diferença e com a diversidade.” (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 In COSTA et al, 2011. P. 104).

Para Rodrigues (2005), a Educação Inclusiva se constitui uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandarizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. Segundo ele, se a escola hoje tem que se tornar mais inclusiva é porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa ‘indiferença às diferenças.’

Segundo Figueiredo (2000), a inclusão escolar corresponde a “um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.” (p. 68)

Quanto à implementação das políticas públicas de inclusão, percebemos que a construção desse ideal e da execução da inclusão se constituem em um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. (BRASIL, 2001).

Essa é uma perspectiva, como já assinalamos, reforçada constitucionalmente, pois, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a temática da inclusão das pessoas com deficiência foi inserida como um marco legal, de forma abrangente e transversal. No Capítulo II da Constituição, que trata dos Direitos Sociais, o inciso XXXI do artigo 7º proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. O artigo 23, inciso II, prevê que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tratarem da saúde e assistência pública, da proteção e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O artigo 24, inciso XIV, define que é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência. A reserva de percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência é tratada no artigo 37. (BRASIL, 2012. p. 17). Na seção sobre Educação, artigo 208, é garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A criação de programas de prevenção e atendimento especializado bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos, são tratados na Seção da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, artigo 227. Ainda nesse artigo, a Constituição remete à regulamentação posterior a elaboração de normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência. (BRASIL, 2012. p. 18)

Deste modo, o Brasil apresenta uma política social voltada para a acessibilidade das pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida, como é o caso de pessoas em situação de deficiência temporária, gestantes, como também pessoas idosas, entre outras situações. Isso é posto no Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004, que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

A política de direitos das pessoas com deficiência tem sido desenvolvida principalmente por meio do Plano Viver sem Limites, aprovado através do Decreto nº

7.612, de 17 de novembro de 2011, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Podemos perceber, no Artigo 1^o que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, tem como principal finalidade promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Atualmente, no Brasil, existem vários dispositivos legais e políticas que procuram garantir direitos e estabelecer ações, projetos e programas direcionadas à inclusão social e educacional, que apoiam as pessoas com deficiência. Entre elas, estão: O Benefício de Prestação Continuada (BPC), que garante apoio financeiro para as pessoas com deficiência; a lei de cotas para apoiar o acesso à educação de nível superior, bem como em concursos públicos; isenção de taxas em passagens de transporte público, como de ônibus; direito ao atendimento prioritário e adaptado; acompanhamento na área da saúde, através do Sistema Único de Saúde (SUS), dos Centros de Referência de Acompanhamento Psicossocial (CAPS); acesso a escolas regulares e ao Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Deteremo-nos aqui neste último caso, conforme o propósito deste trabalho.

2.3 – Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Tendo por base as demandas dos alunos que possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante a Secretaria de Educação Especial (SEESP), formulou a proposta de implantar nas escolas de ensino regular da educação básica as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por volta de 2005 e 2006. Bem como promoveu a criação de cursos e programas de capacitação de profissionais, entre eles, o programa intitulado “Programa Educação

Inclusiva: Direito à Diversidade”⁵, em 2007, para profissionais de educação que irão atuar nessa área. Assim, o MEC desenvolve a política de educação inclusiva que implica a transformação do ensino regular e da Educação Especial.

Conforme o Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, as Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser realizado na própria escola regular, através das Salas de Recursos Multifuncionais, tem como propósito contribuir com o processo de inclusão no contexto das escolas públicas de ensino regular, no sentido de efetivamente garantir o êxito dessa inclusão. Trata-se de tentar viabilizar aquilo que é enfatizado por Karagiannis; Susan Stainback e William Stainback (1999): a inclusão genuína não significa apenas a inserção de alunos, o seu principal objetivo é servir adequadamente a todos os alunos.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais emerge na perspectiva de subsidiar o professor da sala de aula regular, para que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais venha a participar de todas as atividades propostas pela escola, desenvolvendo suas capacidades, tanto cognitivas como afetivas e sociais. O referido Atendimento desempenha, portanto, uma função de suporte à escola regular. Ou seja: o Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, 05/10/2009, Art. 2º).

A suplementação deve ser oferecida aos alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação, enquanto que o complemento é destinado aos alunos que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas ou não à deficiência.

Desta forma, o Atendimento Educacional Especializado, que antes funcionava apenas em instituições especializadas isoladas, fora do contexto escolar, agora vem sendo ofertado também em escolas públicas regulares.

⁵ Curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado realizado em ação conjunta entre a Secretaria de Educação Especial, a Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará (UFC). O curso é desenvolvido na modalidade à distância e oferece fundamentos para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas públicas e garante o apoio aos 144 municípios-pólo para a implementação da educação inclusiva, com ênfase nas áreas de deficiência física, sensorial e mental. (BATISTA et al, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, esse atendimento *não substitui* a escola comum (...) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007. p. 27. GRIFO NOSSO).

Carvalho (2007) também afirma que o local mais propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais é a escola regular, enfatizando que “as escolas regulares são os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.” Neste sentido, percebemos que é importante o convívio com alunos com e sem deficiência, e o convívio com as diferenças ajuda no desenvolvimento de cada aluno, para que cada um dos que apresenta Necessidades Educacionais Especiais não se sinta excluído.

Faz-se necessário entender que o serviço de Atendimento Educacional Especializado, a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, não se caracteriza como reforço escolar. Constatamos que o AEE se diferencia do reforço escolar por várias razões, como, por exemplo: 1) por ser destinado especificamente a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; 2) por possuir objetivos e conteúdos totalmente diferenciados daqueles trabalhados na sala de aula regular e reforço; 3) por requerer equipamentos e materiais de acessibilidade, entre outros.

São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007, p. 29).

AEE é um serviço voltado para as Ajudas Técnicas (AT) e as Tecnologias Assistivas (TA)⁶, não devendo interferir no ensino dos conteúdos curriculares. Neste sentido, Alves et al (2006, p. 15) afirmam que:

⁶ Esses termos “Ajudas Técnicas” e “Tecnologias Assistivas” são sinônimos, haja vista que ambos se referem aos recursos que promovem funcionalidade de pessoas com deficiência e são constituídos por equipamentos e materiais

O Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Ainda tratando das abordagens a serem desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, pode ser mencionada a melhora da autoestima dos alunos, haja vista que a maioria dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais apresenta baixa autoestima, demonstrando alguns preconceitos sobre si próprios. E isto se explica pela maneira como os mesmos foram criados, numa sociedade cujo preconceito é muito forte, com eles terminando por incorporar conceitos excludentes, negativos sobre a sua própria imagem, como assinalam Pimentel e Moura (2010), em seu relato de experiência a respeito da Sala Multifuncional da Escola Estadual Lourdes Guilherme, em Natal/RN.

Esses indivíduos já chegam achando-se incapazes de desenvolverem e avançarem no aspecto cognitivo, o que reflete em sua interpretação de ser único, pois, a grande maioria se acha feio, desarrumado, não investem em sua imagem, em alguns casos, não se preocupando com a higiene pessoal, como escovar os dentes ou pentear os cabelos (PIMENTEL e MOURA, 2010, p. 226).

Neste relato de experiência, elas mostram como esses alunos chegam à Sala de Recursos Multifuncional e o quanto é importante valorizar a autoestima dos mesmos, haja vista que eles, a partir das atividades desenvolvidas, passam a reconhecerem-se como seres únicos e pertencentes ao meio em que estão inseridos (PIMENTEL e MOURA, 2010).

Teles (2001) também afirma ser necessária a estimulação do autoconceito positivo do aluno, pois este fator, segundo ela, pode influenciar no processo de aprendizagem. Dessa forma, vemos que é extremamente relevante a questão da motivação para que o aluno se perceba como importante e assim possa se desenvolver melhor.

pedagógicos especializados para educação. Tecnologia Assistiva (TA) significa “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão”. (BERSCH, 2007)

Neste sentido, uma das principais contribuições do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais está relacionada à melhoria da autoestima, do autoconceito, da aceitação de si mesmo, do bem estar psicológico dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o que contribui para que os mesmos consigam vencer os desafios diários, na sala de aula regular, referentes às aprendizagens, como também os problemas cotidianos.

Estudos e pesquisas atuais que abordam as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, como os desenvolvidos por Bedaque (2012), Carneiro (2012), Nardi (2012) e Milanesi (2012), revelam a importância da criação dessas salas e o trabalho desenvolvido para a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência e também a necessidade de se ter um olhar mais atento à maneira como os atendimentos nas SRM estão sendo efetivados, para que possam contribuir de forma qualitativa na formação escolar dos alunos.

Bedaque (2012), em sua pesquisa de mestrado, constatou que a presença do Atendimento Educacional Especializado na escola pode trazer contribuições ao processo educacional, porém torna-se necessário dedicar atenção aos processos colaborativos entre os professores desse segmento e demais agentes da comunidade escolar.

Carneiro (2012) destaca, em sua pesquisa de especialização, a importância das Salas de Recursos Multifuncionais como sendo mais uma contribuição na luta pela inclusão educacional na rede pública de ensino.

Milanesi (2012), em sua pesquisa sobre a organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista, desenvolvida junto a profissionais da educação do sistema de ensino público municipal, constatou que tem havido um esforço para o cumprimento da legislação sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, porém identificou diversas dificuldades no que se refere à organização do trabalho pedagógico das SRM, a exemplo da formação continuada dos professores – tanto da AEE como do ensino regular – e as referentes às formas de avaliação.

Dessa maneira, Milanesi (2012), ao refletir sobre os resultados encontrados em sua pesquisa de mestrado, levanta questionamentos importantes sobre as SRMs, sobre a forma como as mesmas estão sendo organizadas e a maneira mediante a qual funcionam. Percebemos, assim, que é imprescindível questionar e investigar sobre o modo como as SRM estão sendo abertas e como estão funcionando.

Nardi (2012), tendo por base os estudos realizados sobre a inclusão, bem como a experiência que a mesma possui de mais de 11 anos trabalhando junto a alunos com deficiência, tentando compreender o porquê destes alunos não aprenderem, nos apresenta algumas de suas conclusões e hipóteses. Uma de suas hipóteses é a de que “muitos alunos com deficiência não conquistam níveis de aprendizagens mais complexos (como ler e escrever) pela falta de crença nas suas capacidades e conseqüentemente pela falta de oferta de ensino” (NARDI, 2012. P. 5).

Dessa forma, Nardi (2012) nos fala que já acompanhou inúmeros casos de alunos com deficiência que frequentavam a escola regular, porém estes alunos ficavam totalmente isolados dos colegas e desenvolvendo atividades paralelas e descontextualizadas em relação à aula regular e a todos. A autora nos traz vários questionamentos, e indaga: como os alunos com deficiência irão aprender a desenvolver cálculos, se apenas são oferecidas atividades artísticas para eles desenvolverem, enquanto os outros estão de fato aprendendo, experimentando, errando e tendo a ajuda necessária para avançar constantemente no aprendizado?

Neste sentido, Nardi (2012) aponta como muito importante o surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais, pois os alunos com deficiência terão mais chances de aprendizado e o professor da turma regular não se sentirá mais sozinho quando se deparar com dúvidas a respeito do seu trabalho pedagógico, haja vista que terá o professor da Sala de Recursos Multifuncionais como um parceiro direto, para que juntos possam construir caminhos necessários para o aprendizado de cada aluno. Para Nardi (2012, p. 5), falar em inclusão é falar em acessibilidade, conforme a citação a seguir.

Quando falamos em inclusão de pessoas com deficiência em qualquer âmbito da sociedade, também estamos falando em acessibilidade. Seja a acessibilidade para poder frequentar um local público sem maiores dificuldades ou a acessibilidade às mesmas oportunidades de aprendizado que todos os alunos têm em uma escola.

Apesar da temática da inclusão educacional ser considerada na atualidade como o cerne do momento e das agendas políticas, constituindo-se objeto de vários estudos e pesquisas, bem como a existência de leis que a defende e a legitima, podemos perceber que ainda existe em nossa sociedade uma grande dificuldade, “confusão”, “equivocos”, mal entendidos no que se refere à maneira pela qual devemos

tratar/nominar/chamar/comunicar com as pessoas com deficiência. Seja em palestras, em sala de aula, no dia a dia, nas ruas, em grupos, a maior parte das pessoas não se sente segura no que concerne à forma de como tratar as pessoas que possuem diferenças/deficiências. Muitos são os termos utilizados como portador, deficiente, doente, pessoa com necessidade especial, excepcional, diferente, doido, anormal, inválido, aleijado, surdinho, mudinho, ceguinho, entre outros.

Essa questão é muito importante para se pensar e discutir, haja vista que devemos buscar a forma considerada mais adequada para nos comunicarmos com as pessoas com deficiência, haja vista que existem alguns termos, que se percebermos, trazem embutidos alguma forma de preconceito e maneira de discriminar. Algumas pessoas acabam por mencionar a nomenclatura não mais considerada adequada – aliás, até mesmo as próprias pessoas com deficiência, pelo fato não terem conhecimento/formação sobre o assunto.

Assim, devemos ter bastante cuidado e ficarmos atentos, sermos bastante cautelosos, para que não venhamos a reproduzir atitudes discriminatórias, expressadas em nossa fala. É importante procurar utilizar as nomenclaturas consideradas mais adequadas na atualidade para que possamos contribuir para que as pessoas com deficiência se sintam realmente incluídas e respeitadas na sociedade.

No âmbito da temática da educação inclusiva, ao longo dos anos, a partir dos estudos e pesquisas, encontros e seminários realizados, tanto pelo meio científico como também pelas próprias associações de pessoas com deficiência, constata-se que foram as próprias pessoas na referida condição que evidenciaram à sociedade a maneira pela qual gostariam de ser tratadas.

Apesar de se ter uma vasta literatura, bem como legislação específica, podemos verificar a fragilidade e grande dificuldade que ainda permeia a sociedade, de uma maneira geral, em lidar com pessoas com deficiência. Isto posto, é importante definir o aluno como NEE como sendo:

Aquele que por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sociofamiliar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em suas aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas), e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo. (BRASIL, 1994. CARVALHO, 1993).

As Necessidades Educacionais Especiais se referem a três grupos de pessoas, compreendendo assim: pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, 2011)

Com relação ao termo deficiência, encontramos a sua definição em vários documentos, entre eles o Decreto nº 5.296/2004, que trata de questões relativas à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Conforme este Decreto, uma pessoa com deficiência é aquela que possui certas limitações ou incapacidades para a realização e/ou desempenho de determinadas atividades. O mesmo Decreto menciona a existência de cinco categorias de deficiência, a saber: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. (BRASIL, DECRETO nº 5.296/2004. Art. 5, inciso I, alíneas a – e. p.2).

Deficiência física é entendida como sendo a alteração completa ou parcial de um ou mais partes do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia⁷, paraparesia⁸, monoplegia⁹, monoparesia¹⁰, tetraplegia¹¹, tetraparesia¹², triplegia¹³, triparesia¹⁴, hemiplegia¹⁵, hemiparesia¹⁶, ostomia¹⁷, amputação ou ausência de membro¹⁸, paralisia cerebral¹⁹, nanismo²⁰, membros com deformidade congênita ou adquirida, ou seja, podem ser congênita quando a pessoa já nasce com a deficiência, e adquirida quando a pessoa passa a ter a

⁷ Diz respeito à parte do corpo envolvida/afetada/paralisada decorrente de lesão do Sistema Nervoso, nestes casos observa-se principalmente a alteração do tônus muscular. A paraplegia é a paralisia somente dos membros inferiores, significando a perda total das funções motoras dos membros inferiores. Para mais detalhes sobre os tipos de deficiências físicas e características, ver Brasil (2001); e Schirmer et al. (2007).

⁸ Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.

⁹ Perda total das funções motoras de um só membro.

¹⁰ Perda parcial das funções motoras de um só membro.

¹¹ Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.

¹² Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.

¹³ Perda total das funções motoras em três membros.

¹⁴ Perda parcial das funções motoras em três membros.

¹⁵ Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo - de um lado do corpo (direito ou esquerdo).

¹⁶ Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo – de um lado do corpo (direito ou esquerdo).

¹⁷ Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostoma intestinal; urostomia: desvio urinário).

¹⁸ Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.

¹⁹ Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental. Dependendo da área afetada, pode comprometer também a linguagem e a inteligência.

²⁰ A acondroplasia é causa mais comum do nanismo e resulta da alteração das cartilagens na placa de crescimento, tendo como consequência um marcado encurtamento dos segmentos proximais dos membros, e no final do crescimento, a altura não costuma ultrapassar 1,30m. A inteligência não é afetada. Fernandes et al. (2005); Lima et al (2008).

deficiência no decorrer da vida, como, por exemplo, pessoas que sofreram acidentes e passaram a viver em situação de deficiência. É importante citar que as deformidades apenas estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções, como também aquelas pessoas que apresentam mobilidade reduzida, como idosos e gestantes, não são caracterizadas como pessoas com deficiência física.

Já a deficiência auditiva é compreendida como sendo a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.

A deficiência visual apresenta dois tipos, a saber: a cegueira e a baixa visão. A cegueira é caracterizada quando uma pessoa possui uma acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a baixa visão é quando a pessoa possui uma acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor, com a melhor correção óptica.

Caracteriza-se como deficiência mental ou como se chama hoje de deficiência intelectual, quando a pessoa possui um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos de idade e quando se possui limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

A deficiência múltipla²¹, como o próprio nome já traz uma ideia, é quando uma mesma pessoa possui a associação de duas ou mais deficiências, como, por exemplo, pessoa com surdocegueira, que corresponde à associação de duas deficiências: a auditiva e a visual. A deficiência múltipla corresponde a um conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou de comportamento social. Conforme Pelosi (2013), as pessoas que possuem deficiência múltipla entram no grupo de pessoas que são consideradas pessoas com necessidades comunicativas complexas, as quais necessitam de símbolos, recursos, estratégias e técnicas que considerem a necessidade de suas necessidades.

Transtorno global do desenvolvimento se refere a aqueles alunos que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger,

²¹ O que caracteriza o conceito não é o somatório dessas alterações, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, integração social e de aprendizagem. (Nunes, Suplino, Walter, 2013) Para mais detalhes sobre deficiência múltipla, ver: Nunes, Suplino, Walter (2013).

síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI, psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2009).

Altas Habilidades, também chamada anteriormente de superdotação, alude ao aluno que possui grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por ter condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, este aluno deve receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive deve lhe ser permitido concluir, em menor tempo, o ano, a série, ou etapa escolar. Nesta direção, são considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2001. BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2009).

O termo Necessidades Educacionais Especiais também é considerado adequado, porém não devemos esquecer que este é um termo mais abrangente que compreende três grupos de pessoas, englobam não somente pessoas com deficiência, como também com outros tipos de diferenças que requerem atendimentos educacionais específicos, como é o caso de pessoas com transtorno global do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades.

Nos dias atuais, são adotados estes termos que acabamos de abordar, conforme legislação atual sobre Educação Inclusiva. O termo pessoa com deficiência ou em situação de deficiência é considerado adequado, conforme foi estabelecido pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006. BRASIL, 2008), e deve ser utilizado quando se referir à pessoa que possui uma deficiência, ao invés do termo portador. Entre os termos não mais considerados adequados, estão: portador (infelizmente ainda se usa bastante), anormal, doente, doido, aleijado, entre outros. O ideal é que sejam utilizadas as terminologias que aqui evidenciadas, haja vistas que são as consideradas mais avançadas e adequadas pelas próprias pessoas com deficiência, e que por isso foram sancionadas do ponto de vista da legislação.

Portanto, a partir da incursão teórica aqui realizada sobre a Educação Inclusiva, pudemos conhecer um pouco da trajetória da educação especial; os principais documentos que asseguram direitos às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; terminologias adequadas a serem adotadas; que o trabalho de Atendimento Educacional Especializado, a ser efetivado nas Salas de Recursos Multifuncionais, está

assegurado pela legislação brasileira e constitui-se em um serviço que contribui com a política de inclusão na busca de assegurar a permanência qualitativa dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular.

Sabemos que a Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais diz respeito a uma política nacional. Compreendemos que, em cada contexto local, as políticas são implantadas de forma distinta, haja vista que as mesmas são implementadas de acordo com a realidade de cada local, com as especificidades que aquele local apresenta, especificidades essas com características econômicas, culturais, sociais, e de sujeitos distintos. Carvalho (1993. P. 101) afirma que a política é o ideário; o planejamento estratégico que dela deve decorrer representa o aspecto prático operacional, e, segundo a autora, deve-se considerar a avaliação correta de cada contexto no planejamento e implementação da política de inclusão, pois a partir daí é que se vai permitir eleger as diretrizes e objetivos prioritários. Além disso, há de se ter presente, como evidenciamos no capítulo anterior, as particularidades que perpassam o Estado e, como consequência, refletem nas políticas públicas.

Desta forma, faz-se necessário um olhar investigativo acerca das políticas de inclusão, no que se refere aos atendimentos que devem ser realizados em SRMs nas escolas regulares, como garantia de um direito constitucional aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a fim de que esse direito não fique só no abstrato, mas se materialize, se concretize de fato nas escolas, visando o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Assim, conforme o nosso propósito neste trabalho, tomando a Rede Municipal de Ensino de Mossoró como campo empírico, é de fundamental importância investigar as SRM, para averiguar como vem ocorrendo a implementação das mesmas, tendo em conta não apenas documentos oficiais, mas os relatos dos próprios sujeitos envolvidos no processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no município.

Procuramos neste capítulo realizar uma abordagem da Educação Inclusiva, enfocando o seu histórico, as suas políticas e perspectivas. No próximo capítulo, trataremos da Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Brasil, tendo em atenção especificamente a implementação destas na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.

CAPÍTULO III

**A POLÍTICA DE IMPEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS (SRM) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
MOSSORÓ/RN**

Abordaremos aqui a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, realizando um detalhamento sobre esse processo na Rede de Ensino de Mossoró/RN. Objetivamos apresentar como é feito o processo de implementação das SRM, as responsabilidades, o funcionamento, conforme orientações do MEC e, em específico, realizando um balanço sobre a implementação das SRM na cidade de Mossoró/RN.

3.1 O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais: Diretrizes e Orientações

Atualmente, o Brasil possui uma política bastante importante no que se refere à inclusão educacional de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, haja vista que além da abertura para a matrícula em instituições públicas de ensino convencional, assim como na rede particular, a legislação prevê também que sejam dadas as condições adequadas e acessíveis para que tais estudantes não só se matriculem nas escolas, como também aprendam. É garantido que os alunos com NEE tenham materiais e recursos de acessibilidade para o desempenho de atividades escolares, para possibilitar as oportunidades de aprendizagens. Além disso, é afirmado o direito desses estudantes de terem, além das aulas convencionais, o Atendimento Educacional Especializado, que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com NEE. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Assim, o Brasil possui uma política voltada para a inclusão dos alunos com NEE, na qual é enfatizada a necessidade desses estudantes receberem o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente nas próprias escolas regulares.

A este respeito, foram produzidos e institucionalizados diversos documentos que buscam amparar e nortear os sistemas de ensino na implementação de SRM nas escolas regulares e no desenvolvimento de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. Entre os principais documentos oficiais publicados pelo MEC com relação ao processo de implementação de SRM, podemos citar os seguintes:

- A Portaria MEC nº13/2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" e que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular de escolas públicas de educação básica;

- O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010);
- A Portaria SECADI nº 25/2012, que trata das Orientações para o Processo de Adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- O Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).

Desse modo, desde 2005, o MEC vem apoiando a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, e em 2007 cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual foi instituído pelo MEC/SECADI através da Portaria Ministerial nº 13/2007. Este programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que têm como principais objetivos (BRASIL, 2012):

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para conseguir atingir tais objetivos, o MEC/SECADI viabiliza as seguintes ações (Ibidem):

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega dos itens às escolas e instalação;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;

- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas.

Dados do INEP/MEC sobre as SRM, como também de pesquisas desenvolvidas por Mendes et al. (2010), Malheiro et. al. (2011) e Rabelo et. al. (2013), mostram que, no período entre 2005 e 2011, foram criadas e financiadas 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, espalhadas por diversos estados e municípios, contemplando assim 37.281 das escolas públicas que informaram, no censo escolar, a matrícula de alunos público- alvo da educação especial, abrangendo cerca de 83% dos municípios de 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.

Rabelo et al (2013. p.1241), no estudo *Observatório de Educação Especial: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Marabá-PA*, nos mostra que tem ocorrido uma notória expansão dos serviços de AEE por meio da criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Ainda conforme as autoras, as SRM são consideradas como um dos componentes fundamentais da atual Política de Educação Inclusiva.

Malheiro et. al. (2011), em pesquisa realizada sobre a distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil, tendo focado o contexto da sua criação em todo o território nacional, apresentam o seguinte quadro do estabelecimento das mesmas, considerando a implantação até o ano 2009: 10% na região Norte; 31% na região Nordeste; 29% no Sudeste; 11% no Centro-Oeste; 19% na região Sul. Dessa forma, podemos perceber que a região Nordeste é a que possui um maior número de SRM implementadas, a região Sul é a que apresenta um menor índice, e também que o Brasil já possui SRM implementadas em todas as regiões.

Isso nos mostra que o Brasil está buscando desenvolver uma política que visa à inclusão dos estudantes com NEE, através da política de implantação de SRM, promovendo o Atendimento Educacional Especializado em todo o país. O objetivo é que, no futuro, todas as escolas possuam SRM, para que, quando um estudante com NEE se matricular, a escola já possua sua SRM e possa atender a esse estudante. Enquanto isso ainda não é possível, a orientação é que os estudantes com NEE matriculados em escolas que ainda não possuam SRM sejam encaminhados para receber o AEE em outra escola mais próxima de sua residência que possua esse serviço.

3.1.1 – O Processo de Implementação das SRM e Responsabilização

As Salas de Recursos Multifuncionais são implementadas através da parceria entre o Governo Federal, os Estados e Municípios. Neste processo, existe uma corresponsabilização e uma descentralização, com os investimentos financeiros sendo realizados tanto por parte do Governo Federal como também pelos Estados e Municípios.

Como isso funciona? O Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizam aos sistemas de ensino equipamentos e recursos de acessibilidade, bem como todo um arsenal de recursos materiais que possibilitam o desenvolvimento de atividades adaptadas para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

Dessa forma, analisando os documentos orientadores do MEC (BRASIL, 2010; 2012), que tratam da normatização e regras para a implementação de SRM, podemos perceber que elas são implementadas mediante acordo estabelecido entre o Governo Federal, os Estados e Municípios brasileiros, onde há alunos matriculados na rede de ensino público que necessitam receber AEE.

Então, o processo de implementação das SRM é viabilizado mediante uma descentralização de responsabilidades, na qual o Governo Federal fica responsável por disponibilizar os recursos materiais, com relação a equipamentos e recursos de acessibilidade, e os Estados e Municípios ficam responsáveis pelos recursos humanos, disponibilizando profissionais, como também os espaços nas escolas para o funcionamento das salas (tratado ainda da manutenção das mesmas).

A esse respeito, Malheiro, Mendes e Botura (2011, p. 3536) afirmam que é importante lembrar que, de acordo com a política federal, se espera que haja a contrapartida das secretarias estaduais e municipais para o andamento das atividades do AEE, com elas ficando responsáveis pela contratação do profissional, pela disposição do ambiente para o desenvolvimento das atividades e pela compra dos demais recursos materiais utilizados durante as intervenções. Mendes et al (2010. p. 15) também nos chamam a atenção para o fato de que “nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares.”

Poderão se matricular nos serviços de AEE das SRM os alunos que apresentam as características de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, que por isso necessitam de materiais e apoio às suas Necessidades Educacionais Especiais, precisando assim de Ajudas Técnicas (AT), Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), dentre outros recursos. Outro critério para que o aluno possa frequentar o AEE nas SRM é que ele deve estar matriculado no sistema de ensino convencional. Sendo assim, aos alunos público-alvo das SRM são realizadas duas matrículas, uma no ensino convencional (na classe/sala regular) e outra na SRM/AEE, conforme apresentado no Decreto nº 6.571 de 2008, o qual institui no âmbito do FUNDEB a dupla contagem de matrícula desses estudantes.

Podem frequentar as SRM alunos de qualquer nível de ensino, haja vista que a atual constituição prevê o AEE em SRM desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino. Neste sentido, não tem série/ano especificado, pois trata-se de um programa que deve atender a todos os alunos que possuem as NEE, independente de idade ou nível de escolaridade, perpassando assim todos os níveis de ensino.

3.1.2 – Salas de Recursos Multifuncionais: Atribuições dos Profissionais e Estrutura

A Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009. P. 3), orienta que os profissionais para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais, em serviços de Atendimento Educacional Especializado, devem apresentar formação inicial que o habilite para o exercício da docência e também formação específica na área de Educação Especial. Isto significa ter competências como conhecimento em libras, Braille, orientação e mobilidade para cegos, entre outras, oriundas de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação.

Em análise realizada nos documentos oficiais do MEC, entre eles a Resolução nº 4/2009 e o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), podemos constatar as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, a saber:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas;

- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: libras, braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Assim, podemos perceber que são muitas as atribuições dos referidos profissionais, e concretizá-las torna-se um grande desafio.

A esse respeito, Mendes et al (2010), analisando a proposta de formação de professores contida no documento oficial da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conclui que a proposta de formação para atuar no AEE é bastante complexa, pois a mesma deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar:

- Com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e superdotados);
- Em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos);
- Em todos os *lócus* (escolas regulares, escolas especiais, classes hospitalares, ensino domiciliar, etc).

Como o público alvo é bastante diversificado, e existem vários tipos de deficiências, e em diferentes graus que podem variar entre leve, moderado/médio e severo/grave, como também diferentes características e graus de transtornos e altas habilidades, constituiu-se um grande desafio, para o professor do Atendimento Educacional Especializado, dar conta de um conjunto muito variado, diverso e que exige, por isso, muito mais estudo, capacitação, porque esse profissional necessita de muitos conhecimentos que não são oferecidos em sua formação inicial, visto que são

conhecimentos e habilidades muito específicas e que exigem detalhamento e aprofundamento em estudos e pesquisas muito particulares que o curso de formação inicial acaba por não atender.

O Programa de Implementação de SRM possibilita a abertura de dois tipos de salas, a depender da caracterização dos alunos e do tipo de NEE que eles apresentem. Conforme documentos oficiais do MEC, as SRM do Tipo I são destinadas aos Atendimento Educacionais Especializados de alunos público-alvo desses, exceto de estudantes cegos, dado que as salas de Tipo I não dispõem de equipamentos para atendê-los. Isto significa dizer que as SRM de Tipo II são mais completas, pois atendem os alunos com todas as Necessidades Educacionais Especiais.

Em todo o Brasil, os sistemas de ensino através das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios que solicitam a abertura de SRM recebem os mesmos recursos e equipamentos. Percebe-se que há um padrão quanto a isso. É uma política nacional com a proposta de acompanhar, incluir de forma satisfatória, de atender melhor os alunos que estão matriculados em escolas regulares, e que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

Em observância aos documentos oficiais relativos à implementação de SRM, podemos perceber que são enviados às escolas materiais e equipamentos que têm por principal finalidade contribuir na formação complementar e suplementar dos estudantes que têm NEE.

Com relação a esses materiais e recursos, eles podem variar de acordo com o tipo de SRM, pois, como foi assinalado, existem dois tipos de SRM: a SRM Tipo I e a SRM Tipo II.

Compõem as SRM Tipo I os equipamentos e recursos descritos no quadro abaixo.

**QUADRO 01: COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS - 2011/2012**

Equipamentos	Mobiliários	Materiais didáticos e pedagógicos
02 Computadores	01 Mesa redonda	01 Software para comunicação aumentativa e alternativa
02 Estabilizadores	04 Cadeiras para mesa	01 Esquema corporal
01 Impressora multifuncional	02 Mesas para computador	01 Sacolão criativo
01 Roteador Wireless	02 Cadeiras giratórias	01 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
01 Mouse com entrada para acionador	01 Mesa para impressora	01 Bandinha rítmica
01 Acionador de pressão	01 Armário	01 Material dourado
01 Teclado com colméia	01 Quadro branco	01 Tapete alfabético encaixado
01 Lupa eletrônica		01 Dominó de associação de ideias
01 Notebook		01 Memória de numerais
		01 Alfabeto móvel e sílabas
		01 Caixa tátil
		01 Kit de lupas manuais
		01 Alfabeto Braille
		01 Dominó tátil
		01 Memória tátil
		1 Plano inclinado (suporte para livro)

Fonte: Documento Orientador Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais (MEC/BRASIL, 2012. p.15).

Já as SRM de Tipo II possuem uma maior estrutura em termos de equipamentos e materiais didático-pedagógicos. Em 2011, por exemplo, faziam parte dos seus quites os recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual. Os quadros a seguir listam os equipamentos e recursos constantes das referidas salas no ano de 2011 e nos anos de 2012/2013.

QUADRO 02: COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2011

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Scanner com voz
01 Máquina de escrever em braille
01 Globo terrestre tátil
01 Calculadora sonora
01 Kit de desenho geométrico
02 Regletes de mesa
04 Punções
02 Soroban
02 Guias de Assinatura
01 Caixinha de números
02 Bolas com guizo

Fonte: Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012).

QUADRO 03: COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2012/2013

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
02 Notebooks
01 Impressora multifuncional
01 Material dourado
01 Alfabeto móvel e sílabas
01 Caixa tátil
01 Dominó tátil
01 Memória Tátil
01 Alfabeto Braille
01 Caixinha de números
02 Bolas com guizo
01 Bola de futebol com guizo
01 Lupa eletrônica
01 Scanner com voz
01 Máquina de escrever em braille
01 Mouse estático de esfera
01 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Documento Orientador Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012).

Mesmo que, de escola em escola, as SRM recebam os mesmos recursos e equipamentos, o trabalho desenvolvido nelas, tanto nas de tipo I como II, vai depender das especificidades contextuais e das parcerias que as equipes escolares promovam.

Dessa forma, podemos perceber que a realização de um bom trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais depende de muitos fatores, dentre eles o apoio por parte das Secretarias de Educação, mas principalmente também de investimentos em recursos

humanos, pois, como afirma Araújo (2011), os sujeitos que atuam nos contextos das SRM estão diante de situações muito complexas que exigem ações precisas e a capacidade de realizar parcerias em função do processo de ensino-aprendizagem.

3.2 - A Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró/RN

A Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró (SMEDM) apresenta diversos dispositivos normativos gerais de orientação da educação no município, como também algumas leis específicas que amparam e tratam da educação inclusiva, especificamente de como desenvolver ações relativas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a exemplo do processo de avaliação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há ainda a lei que trata da terminalidade específica de estudantes com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla. Vale ressaltar que mesmo as leis mais gerais também tratam da educação especial, tendo algum tópico a respeito da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado.

Entre esses documentos locais, podemos citar:

- Lei nº 1.978/2004, que instituiu o Plano Municipal de Educação e (MOSSORÓ, 2004), em sintonia com a Lei Federal 10.172, de 09/01/2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE);
- O próprio Plano Municipal de Educação - 2004/2013 (MOSSORÓ, 2004),
- Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a política de Responsabilização Educacional no município de Mossoró e dá outras providências (MOSSORÓ, 2010). Esta lei apresenta como seu objetivo promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (MOSSORÓ, 2010);
- Resolução nº 02/2010 – CME, que dispõe sobre a Terminalidade Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas, das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências correlatas;

- Decreto nº 3491/2009, de 31 de Julho de 2009, que dispõe sobre a definição de níveis e parâmetros de enquadramento dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, sendo as unidades educacionais caracterizadas conforme os seguintes níveis, a saber: Porte I, Porte II, Porte III, Porte IV e Porte V;
- Instrução Normativa nº 01/2010 – CME, que dispõe sobre a normalização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Podemos perceber então que a SMEDM tem atentado para o cumprimento de objetivos e metas, buscando o desenvolvimento de ações previstas nos documentos legais, objetivando a promoção da inclusão nas unidades escolares ligadas à Rede Municipal de Ensino de Mossoró (RMEM).

Dados constantes nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Mossoró nos mostram que a atenção mais específica voltada aos alunos com deficiência e outras Necessidades Educacionais Especiais teve início no ano de 2003, a partir da estruturação de um setor próprio voltado aos alunos com NEE – a Coordenação de Educação Especial (CEE), que é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde então, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Mossoró, através da Coordenação de Educação Especial, veem desenvolvendo várias ações para a melhoria dos Atendimentos Educacionais Especializados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Em 2006, foi implantada a primeira Sala de Recursos Multifuncionais na Unidade Educacional Escola Municipal Francisco de Assis Batista, escola esta localizada na Rua Eufrásio de Oliveira, s/n, no bairro Alto da Conceição.

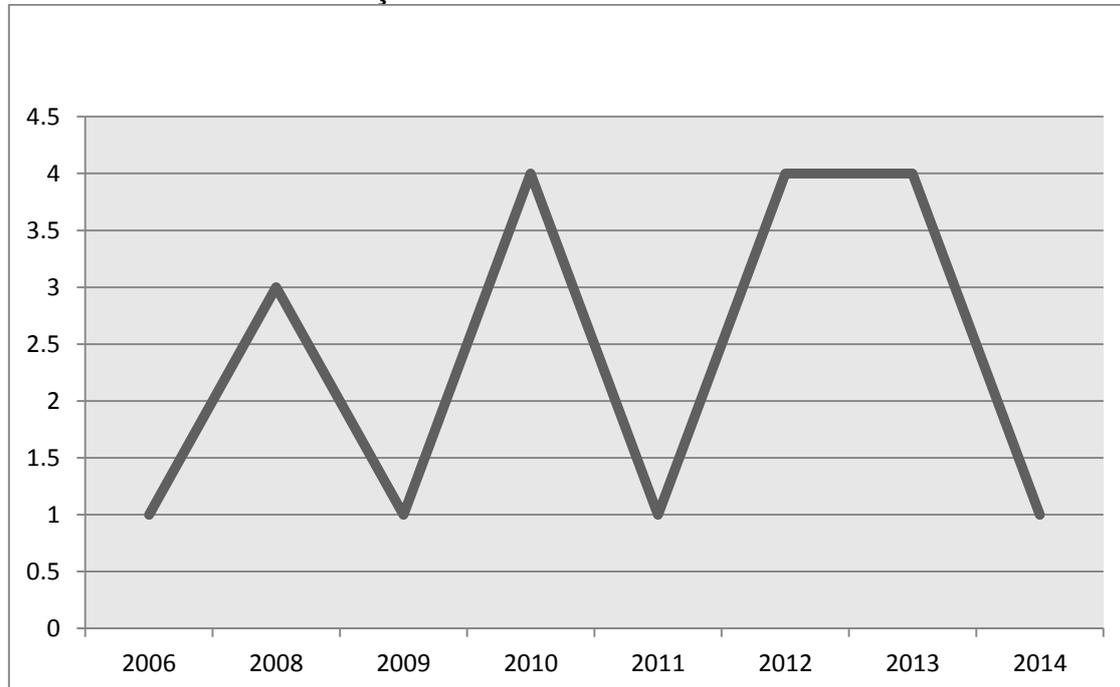
A primeira professora a atuar em Sala de Recursos Multifuncionais, em Mossoró, já contava com ampla experiência no trabalho com Atendimento Educacional Especializado, pois era profissional da APAE, quando essa instituição oferecia serviços escolares substitutivos da escola regular, época em que predominava a ideia de ‘integração’, ou seja, quando só eram aceitos alunos com NEE nas escolas se estes conseguissem se adaptar às mesmas rotinas escolares que os demais alunos, com as mesmas metodologias e métodos de ensino; se não conseguiam se adaptar, esses alunos

retornavam para as instituições especializadas, segregadas/separadas da escola convencional.

Com o advento da política de inclusão nas escolas, a SMEDM seguiu as prescrições dos documentos normativos e orientadores do MEC, os quais afirmam que as pessoas com deficiência não deverão mais estudar em escolas especiais, ou seja, nas instituições especializadas que ensinavam somente pessoas com deficiência, orientando no sentido de que todos os estudantes com NEE pudessem estudar nas mesmas escolas dos alunos sem deficiência.

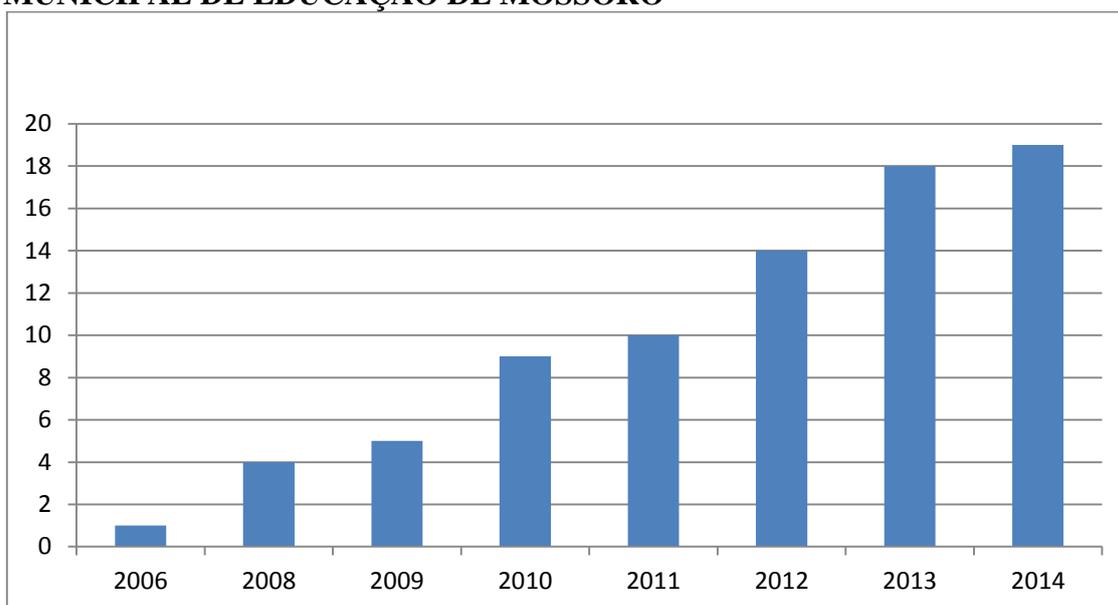
Seguindo as diretrizes do MEC, a SMEDM buscou então ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais. A cada ano, através do Setor de Educação Especial/Coordenação de Educação Especial, a Secretaria tem procurado alargar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, instituindo mais SRM. Isto é o que podemos perceber, a seguir, no gráfico 01, que expõe um demonstrativo da implementação das SRM entre 2006 e 2014. Já o gráfico 02 apresenta a evolução numérica da implementação das SRM durante os mencionados anos.

GRÁFICO 01: DEMONSTRATIVO DA IMPLANTAÇÃO DE SRM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM.

GRÁFICO 02: EVOLUÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DAS SRM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM

Assim, conforme evidenciam os gráficos 01 e 02, podemos constatar que ocorreram significativos avanços no que se refere à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino de Mossoró/RN.

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta um demonstrativo a partir do qual podemos verificar o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais de acordo com o seu ano de implementação.

QUADRO 04: DEMONSTRATIVO COM A QUANTIDADE DE SRM IMPLANTADAS EM CADA PERÍODO

Período de Implantação de SRM	Quantidade de SRM Implantada
2006	1
2008	3
2009	1
2010	4
2011	1
2012	4
2013	4
2014	1
Total de SRM	19

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM

Conforme a representação empírica constante dos gráficos e do quadro acima, podemos assinalar que o número de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido ampliado de forma constante no município de Mossoró. As salas são implantadas de acordo com o número de alunos com NEE matriculados na rede, e, a partir da demanda, são abertas novas Salas. Abaixo, no quadro 05, podemos ver a relação de Salas implantadas, conforme o ano, por escolas.

QUADRO 05: RELAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS QUE POSSUEM SRM, DE ACORDO COM O ANO DE IMPLANTAÇÃO

Período de Implantação de SRM	Quantidade de SRM Implantada	Unidade Educacional
2006	1	Escola Municipal Francisco de Assis Batista
2008	3	Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças Escola Municipal Marineide Pereira da Cunha Escola Municipal Senador Duarte Filho
2009	1	Escola Municipal Raimunda Nogueira do Couto
2010	4	Escola Municipal Heloisa Leão Escola Municipal Maria do Céu Pereira Escola Municipal Izabel Fernandes Escola Municipal Maurício de Oliveira
2011	1	Unidade de Educação Infantil Noeme Borges
2012	4	Escola Municipal Manoel Assis Escola Municipal Professora Niná Rebouças Escola Municipal Joaquim Felício de Moura Escola Municipal Nono Rosado
2013	4	Unidade de Educação Infantil Maria Salem Escola Municipal José Benjamim Escola Municipal Alexandre Linhares Escola Municipal Sindicalista Antonio Inácio
2014	1	Escola Municipal Ricardo Vieira do Couto

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados da Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM

Em 2013, comemorou-se em Mossoró uma década da realização de Atendimento Educacionais Especializados a alunos que possuem Necessidades Educacionais Especiais. Trata-se de um processo que foi intensificado com a criação do Setor de Educação Especial, impulsionando a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais.

A cada ano, a SMEDM vem realizando avaliações dos trabalhos já desenvolvidos, visando à continuidade das ações de Educação Especial na perspectiva da ampliação da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Conforme informações da SMEDM são realizadas avaliações, observações e acompanhamentos, pela equipe que compõe a Coordenação de Educação Especial, com os professores do Atendimento Educacional Especializado, tanto aqueles atuantes nas SRM como também as professoras intérpretes de Libras e os professores do Centro de Apoio ao Atendimento Visual (CADV).

A Rede Municipal de Ensino de Mossoró está organizada em Unidades Educacionais, possuindo atualmente 106 Unidades Educacionais, entre elas 64 Escolas e 38 Unidades de Educação Infantil e 4 de atendimentos específicos, totalizando assim 106 unidades.

No quadro abaixo, podemos ver os padrões de enquadramento das Unidades Educacionais da RMEM.

QUADRO 06: NÍVEIS E PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (NÍVEIS DAS ESCOLAS)

NÍVEIS DAS ESCOLAS	PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO		
	Nº de salas de Aula (X)	Nº de Turmas (Y)	Nº de Alunos (Z)
PORTE I	$X \geq 9$	$Y \geq 23$	$Z \geq 661$
PORTE II	$7 \leq X \leq 8$	$16 \leq Y \leq 22$	$451 \leq Z \leq 660$
PORTE III	$5 \leq X \leq 6$	$11 \leq Y \leq 15$	$301 \leq Z \leq 450$
PORTE IV	$3 \leq X \leq 4$	$7 \leq Y \leq 10$	$181 \leq Z \leq 300$
PORTE V	$1 \leq X \leq 2$	$3 \leq Y \leq 6$	$90 \leq Z \leq 180$

Fonte: Decreto nº 3491/2009, SMEDM/PMM (MOSSORÓ, 2009).

QUADRO 07: NÍVEIS E PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ (NÍVEIS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

NÍVEIS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PARÂMETROS DE ENQUADRAMENTO		
	Nº de salas de Aula (X)	Nº de Turmas (Y)	Nº de Alunos (Z)
PORTE I	$X \geq 9$	$Y \geq 18$	$Z \geq 341$
PORTE II	$7 \leq X \leq 8$	$13 \leq Y \leq 17$	$241 \leq Z \leq 340$
PORTE III	$5 \leq X \leq 6$	$9 \leq Y \leq 12$	$161 \leq Z \leq 240$
PORTE IV	$3 \leq X \leq 4$	$5 \leq Y \leq 8$	$81 \leq Z \leq 160$
PORTE V	$1 \leq X \leq 2$	$1 \leq Y \leq 4$	$20 \leq Z \leq 80$

Fonte: Decreto nº 3491/2009, SMEDM/PMM (MOSSORÓ, 2009).

Conforme Decreto nº 3491/2009, art. 1º, § 1º, para efeito de enquadramento nos níveis definidos nos quadros acima, os estabelecimentos de ensino terão que preencher, cumulativamente, os 03 parâmetros de enquadramento, que correspondem ao número de salas de aula, de turmas e de alunos.

Como podemos perceber, a SMEDM possui legislação específica que estabelece níveis e parâmetros de enquadramento das Unidades Educacionais, que são formadas pelas escolas que oferecem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), na modalidade convencional e na modalidade EJA, e as Unidades de Educação Infantil, que oferecem a Creche e a Educação Infantil e atendem alunos até os 5 anos de idade. Assim, o município segue as normas e orientações do MEC e da LDBEN nº 9394/96 quanto à nova organização das Unidades Educacionais e a distribuição dos alunos no que se refere à idade/série e modalidades de ensino - do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil até os cinco (5) anos de idade.

Em nosso estudo, utilizamo-nos desses parâmetros para elaborar nossos critérios de seleção das escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

Das Unidades Educacionais da Rede de Ensino Municipal de Mossoró, dezenove (19) já possuem SRM. A seguir, apresentamos um quadro que nos mostra a relação das escolas com SRM, conforme o porte em que a mesma se enquadra.

QUADRO 08: PORTE DAS UNIDADES EDUCACIONAIS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Porte	Unidades Educacionais com SRM
Porte I	Escola Municipal Raimunda Nogueira do Couto
Porte II	Unidade de Educação Infantil Maria Salem Duarte Escola Joaquim Felício de Moura
Porte III	Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças Escola Municipal Marineide Pereira da Cunha Escola Municipal Senador Duarte Filho Escola Municipal Maria do Céu Pereira Escola Municipal Professor Manoel Assis Escola Municipal Professor Maurício de Oliveira Unidade de Educação Infantil Noeme Borges de Andrade Escola Municipal José Benjamim Escola Municipal Heloisa Leão de Moura Escola Municipal Professora Niná Rebouças Escola Municipal Alexandre Linhares Escola Municipal Sindicalista Antonio Inácio Escola Municipal Ricardo Vieira do Couto
Porte IV	Escola Municipal Professor Francisco de Assis Batista
Porte V	Escola Municipal Nono Rosado Escola Municipal Isabel Fernandes

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados da Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM

O quadro a seguir apresenta a realidade do município de Mossoró em relação ao quantitativo de estudantes que possuem Necessidades Educacionais Especiais matriculados na Rede Municipal de Ensino nos últimos cinco anos.

**QUADRO 09: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS COM NEE
MATRICULADOS NA RMEM/PMM**

Período/Ano Letivo	Quantidade de alunos com NEE
2009	227
2010	309
2011	370
2012	449
2013	465

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM. Dados conforme cadastramento no Educacenso de 2009 a 2013.

A partir da leitura deste último quadro, podemos perceber que o número de estudantes com NEE matriculados na RMEM tem aumentado no decorrer dos últimos cinco anos. Assim, constatamos que a demanda de alunos está aumentando, o que significa que a cada ano está, conseqüentemente, crescendo a necessidade de se ter mais assistência a esses estudantes. Assim há a necessidade de se realizar mais Atendimentos Educacionais Especializados, o que tem ampliado a demanda por atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Isto porque, à medida que os estudantes com NEE são matriculados nas escolas em classe regular de ensino, eles são também encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Desse modo, com o aumento do número de estudantes que ingressam nas escolas regulares, e da necessidade de se oferecer mais AEE para esses alunos, há então a necessidade de abertura de mais SRM. E isso tem ocorrido na RMEM, haja vista que a SMEDM, através do Setor de Educação Especial, tem efetivado a implementação de novas SRM no decorrer dos anos.

Dados do Plano Municipal de Educação - 2004/2013 (Mossoró, 2004. P. 63-64), mostram que, desde 1998, os alunos com necessidades educacionais especiais estão saindo das escolas consideradas exclusivas e ingressando no ensino regular .

Analisando a Proposta Pedagógica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Mossoró (2012), podemos constatar que são estabelecidas as seguintes metas:

- Atualização dos dados de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede de ensino infantil, fundamental/EJA e em Salas de Recursos Multifuncionais;

- Monitoramento das ações pedagógicas do CADV;
- Desenvolvimento do Projeto Libras nas escolas;
- Implementação de projetos de acessibilidade;
- Formação de professores para o AEE;
- Acompanhamento às Salas de Recursos Multifuncionais;
- Formação de professores auxiliares;
- Encontros com diretores e supervisores escolares;
- Curso de formação para a equipe de escola com Sala de Recursos Multifuncionais;
- Desenvolvimento de trabalho intersetorial envolvendo as áreas de saúde, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e desenvolvimento social.

Neste capítulo, enfocamos a política geral das Salas de Recursos Multifuncionais e a sua implantação no município de Mossoró/RN, enfocando o que elas representam e os seus propósitos. No próximo capítulo, mantendo-nos no percurso de concretização do objetivo geral desta Dissertação, trataremos da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no referido município, considerando especificamente a perspectiva de gestores, professores e pais de alunos, procurando, a partir disso, desenvolver uma análise do processo de institucionalização das SRM na Rede Municipal de Ensino mossoroense.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS DE GESTORES, PROFESSORES E PAIS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Como já anunciado, buscaremos aqui evidenciar as falas dos sujeitos que participam do processo de efetivação da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró, entre eles a gestora do Setor de Educação Especial, gestoras das escolas, professoras de SRM e também pais de estudantes com NEE da Rede de Municipal de Ensino²².

4.1 – A implementação das SRM na perspectiva dos gestores

4.1.1- Princípios que norteiam a Educação Inclusiva

Podemos perceber na fala da Gestora da Educação Especial do Município de Mossoró que existem diversos princípios que norteiam o trabalho desenvolvido pela equipe para o público alvo da Educação Especial, dentre os princípios se destacam: os princípios dos direitos humanos; os do paradigma de Educação para Todos; a perspectiva do trabalho colaborativo na escola, etc.

Dessa forma, a equipe de Educação Especial do Município trabalha na perspectiva de uma educação na qual esses princípios estejam associados. Segundo a Gestora de Educação Especial do município, pensar em Educação Inclusiva é pensar também em uma educação que atenda a todos, que respeite os direitos de aprender e os direitos humanos de cada estudante. Isso pode ser percebido em sua fala quando a mesma afirma que:

Sempre que a gente pensa na perspectiva de tá incluindo, melhorando a qualidade da educação das crianças com deficiência, a gente, isso tem que tá muito atrelado à melhoria da qualidade da educação, então, dentro da secretaria nossa perspectiva é de contribuir numa educação melhor, tendo uma educação melhor, qualidade de ensino, de oferta, de um trabalho profissional adequado, de uma escola, uma gestão boa, a gente acredita que vai melhorar também a inserção do aluno e a aprendizagem das crianças, jovens com, com deficiência na rede, né.
(Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 1-2/12)

4.1.2 - Condições para desenvolver a educação inclusiva

²² Por uma questão de fidelidade aos depoimentos dos sujeitos, as falas serão reproduzidas tal qual elas foram pronunciadas.

De acordo com a Gestora A, a SMEDM tem apoiado o Setor de Educação Especial para o desenvolvimento de ações que visam favorecer os estudantes com deficiência e outras Necessidades Educacionais Especiais. A SMEDM tem procurado parceria com o Ministério da Educação para a aquisição de materiais de acessibilidade, para a formação continuada de professores, e principalmente para a abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais.

O Setor de Educação Especial elabora as propostas de trabalho a serem executadas e passa pela avaliação da SMEDM para poderem ser desenvolvidas. “Aí, por exemplo, o que acontece, a gente elabora o projeto e a secretaria vai dá o aval, se vai poder ou não, né.” (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 3/12)

Então, podemos perceber que, para que o setor possa executar seus projetos e propostas, ele necessita do apoio da própria Secretaria de Educação e também com o apoio e a pareceria do Ministério da Educação. E conforme a fala da gestora A, isso tem ocorrido no município de Mossoró, o que tem possibilitado a efetivação de ações de educação inclusiva.

A Gestora A ainda fala também que, para o setor para desenvolver seus projetos, necessita do apoio e de ter certa autonomia, enfatizando que “a liberdade eu acho que é uma coisa importante, a liberdade no sentido assim, você tá tendo a necessidade, você levanta proposta, por isso que eu acho que o setor, o sistema ele tem que ter certa autonomia, né, lógico que dialogada com a própria secretaria (...)” (Gestora A. Transcrição de Entrevista, p. 5/12)

A Gestora A afirma que a implementação de um ensino inclusivo no município e a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais parte da política nacional, mas que só foi possível ser realizada através do apoio também da Secretaria de Educação e Desporto do município de Mossoró. “(...) Foi uma política nacional, que ajudou a fomentar, mas também da disposição da secretaria.” (Gestora A. Transcrição de Entrevista, p.5/12)

Ainda com relação às condições para o desenvolvimento da educação inclusiva e para a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, podemos perceber que a gestora afirma que a questão de se ter um ensino de qualidade, e para se efetivar a política de implementação de SRM nas escolas, não demanda apenas condições materiais, como a aquisição de equipamentos de acessibilidade, mas ela afirma que necessita de recursos humanos, de professor que possa realmente estar dando uma contribuição satisfatória aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Ela nos mostra que o número

de profissionais trabalhando com Atendimento Educacional Especializado tem aumentado e que tem procurado ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais, mas, para isso acontecer, depende do atendimento de uma série de demandas que não se restringe à demanda a equipamentos, mas também requer profissionais que possam estar contribuindo para a aprendizagem das crianças. Ela nos afirma que:

Então, é, hoje esse quadro de profissionais ele aumentou bastante, então a secretaria dá esse apoio, quando a gente fala assim, não a gente pode montar essa sala, tem a criança, e vamos procurar um espaço pra poder atender, porque a questão não é só espaço, a questão também é ser, é ter profissionais que possam contribuir na prática do dia a dia da própria escola regular, né, não é o equipamento, não é só, só o espaço físico pra atender como uma clínica, eu acho que a gente precisa sempre tá desmistificando isso, o atendimento especializado é no sentido de contribuir para que esse estudante tenha acesso a aprender com os outros. (Gestora A. Transcrição de Entrevista p.5/12)

Então, com relação à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, existe um investimento do Governo Federal, do Ministério da Educação no envio de recursos materiais no que se refere à aquisição de equipamentos e recursos de acessibilidade, e do município, através da Secretaria de Educação e Desporto, e o Setor de Educação Especial tem que providenciar o espaço físico para a abertura e funcionamento das SRM, bem como a disponibilização e preparação dos profissionais que irão trabalhar nas mesmas. O Ministério da Educação também contribui oferecendo condições de formação continuada para estes profissionais. Diz a Gestora:

Então, eu acredito que a gente tem conquistado sim, é, coisas pra beneficiar, principalmente, por exemplo, a própria constituição da salas de recursos, né, que em 2006 a gente começou com a primeira sala, depois, é lógico que tem uma parceria com Ministério da Educação, porque a política é nacional, ela tá investindo nisso, mas ela investe em termos de equipamento, depende da secretaria de educação é dispor de espaço físico e dispor de profissional pra isso, então se a gente tinha um profissional em 2006, hoje a gente tem 25 professores de AEE, mais 5 de LIBRAS, então hoje nós temos na rede 30 profissionais, né, que tem é...um trabalho especializado, vamos dizer assim, né, coisa que a gente não tinha, então eu acho que teve uma evolução, porque mesmo que todos os profissionais devam saber lidar com tudo, mas você tem que ter profissionais que tenham o domínio, né, da LIBRAS, que tenha, que saiba de Tecnologia Assistiva, e isso foi assim, foi de uma política nacional, que ajudou a fomentar, mas também da disposição da secretaria de tá retirando o

professor da sala de aula regular pra fazer formação (...). (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 4-5/12)

Com relação às condições para desenvolver a educação inclusiva, a Gestora B nos relata que a Secretaria Municipal de Educação de Mossoró e o Setor de Educação Especial têm apoiado a efetivação de ações de educação inclusiva na escola.

Olhe, nós consideramos e avaliamos, eu sempre falo assim é que a gente trabalha tudo em conjunto, né, a escola é um conjunto, nós consideramos e avaliamos como um ponto de partida da secretaria de educação, assim sempre nós temos os estudos, nós temos as capacitações, então tudo o que a secretaria passa pra gente, a gente vai tentando passar pra os alunos e também pras famílias. (Gestora B. Transcrição de Entrevista p. 1/3)

A Gestora B aponta como uma das dificuldades vivenciadas a que se refere ao fato de algumas famílias que muitas vezes não querem aceitar levar as crianças no contraturno, porque elas reclamam de ter que levar a criança à escola duas vezes e, segundo ela, os pais querem que a criança receba o AEE na SRM no horário da aula convencional. Outra dificuldade que ela percebe é que muitos pais sentem dificuldade com a questão do deslocamento dos filhos à escola para frequentarem à SRM pela falta de transporte.

Na maioria das vezes, uma das maiores dificuldades que nós encontramos são as famílias, as famílias pra aceitar, porque você sabe que o horário da sala multifuncional é o horário da contrapartida, e muitas famílias não entendem, elas querem incluir no horário da aula, entendeu? Aí geralmente, às vezes a gente tem dificuldade, e também nós sabemos que as crianças com deficiência, muitas vezes, não têm condições de pagar um táxi, outros não têm um transporte. As dificuldades são essas. (Gestora B. Transcrição de Entrevista p. 2/3)

Com relação às condições, a Gestora C relata que a escola na qual ela desempenha a função de diretora é uma escola que possui boas condições físicas para receber as crianças com deficiência, porque a mesma apresenta uma estrutura com acessibilidade.

A gente ganhou uma escola, graças a Deus, praticamente completa, né, sem nenhuma necessidade assim, não vista assim por mim a olho nu, com tanta necessidade de readaptar, porque assim a escola tem as rampas, as portas já são com a largura ideal, a gente já tem banheiros

pra uso dessas crianças, cadeirante, pra todos, né. Há uma necessidade sozinha, assim, um pouquinho que eu acredito é com questão a corrimão, mas que isso aí, a gente vai...solucionar porque a escola já foi contemplada com recurso pra esse fim, de fazer adaptações pra, pra a criança com deficiência, né. (Gestora C. Transcrição de Entrevista p. 4/6)

Assim, a Gestora C afirma que, além do apoio da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto, a escola também recebe recursos do Governo Federal, do MEC, que vem para a escola para que sejam realizadas adequações com vistas à acessibilidade, para a execução melhorias na estrutura física da escola, para que esta se torne cada vez mais acessível para todos os alunos. Esses recursos são enviados para a escola por meio do Programa PDDE Acessível. Ela afirma que o recurso vem “(...) pra as escolas fazerem as adaptações. Então, assim, a gente tem pouquíssimas adaptações, e que a gente vai, tá melhorando ainda mais, né, porque a gente já tem uma estrutura boa, a gente vai tá só aperfeiçoando e melhorar o atendimento.” (Gestora C. Transcrição de Entrevista p. 4/6)

Sobre as atuais condições para a execução da Educação Inclusiva, a Gestora D afirma que a Secretaria Municipal de Educação e do Desporto tem oferecido formação para os professores, porém a gestora nos mostra que nem todos participam. Ela fala que a demanda de alunos com deficiência ingressando nas escolas é grande e que as SRM ainda são poucas para atender a demanda. Isso fica bem evidente em sua fala quando a mesma enfatiza:

Bem, a secretaria municipal de educação ela tem investido na formação continuada, né, dos educadores, infelizmente nem todos participam, né, e ela tem feito isso para que possa melhor atender aos alunos portadores de necessidades especiais, porém a inclusão ainda caminha a passos lentos, pois a grande quantidade, né, a demanda de alunos é muito grande com essas necessidades, e as salas elas são poucas, né, e também cada sala tem um número reduzido [de alunos a serem atendidos], que não pode atender a todos, porque, assim, digamos que na escola, hoje, a nossa escola no turno matutino e vespertino nós contamos com nove crianças especiais, então, ela, a nossa sala ela atende essas nove crianças e atende também as crianças das escolas circunvizinhas, né. (Gestora D. Transcrição de Entrevista p. 1/4)

4.1.3 – Efetivação da política de implementação das SRM;

A efetivação da política de implementação das SRM ocorre através da parceria com Ministério da Educação, que investe e oferece aos sistemas de ensino a possibilidade de abertura dessas salas para a complementação e/ou suplementação da formação dos estudantes por meio dos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Então, o Governo Federal envia os recursos aos municípios. Em Mossoró, também aconteceu desta forma, a Secretaria de Educação e do Desporto do município fez a solicitação das SRM e o Ministério da Educação, através do seu Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, enviou os recursos materiais para a composição das SRM, que compreende mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para a realização dos Atendimentos Educacionais Especializados nas referidas salas.

Conforme a Gestora A, o Setor de Educação Especial foi criado em 2003 e desde este ano vem desenvolvendo trabalhos na perspectiva da inclusão. Segundo ela, o processo de implantação das SRM foi realizado tendo como base o registro do número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na Rede de Ensino do município. Ela afirma que o Ministério da Educação disponibiliza *online* a possibilidade de os sistemas e redes de ensino dos estados e municípios se cadastrarem para a implantação de suas Salas de Recursos Multifuncionais. Ela nos narra como isso aconteceu na Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

A implantação se dá no seguinte, a visibilidade que a gente tem dado pelos alunos com deficiência, nós temos feito um trabalho desde 2003, assim, existem crianças com deficiência, tem que ser registrado no senso escolar, né, a gente tem que dá visibilidade pra esse sujeito, né, não só com deficiência, porque da educação especial nós temos alunos com altas habilidades, (...) esse público que precisa tá constando no senso escolar, não só por questão de dados, mas que dados se transformem em melhorias de qualidade pra esses estudantes, né. Então, o que acontece, à medida que a gente tá, é, colocando isso, explicitando quem são esses alunos, quantos são, o Ministério de Educação ele tem, né, como tá, é, analisando esses dados, então ele abre pros municípios se cadastrarem pra implantar salas de recursos, na primeira vez que foi implantada foi porque Mossoró foi escolhida como polo de educação inclusiva, é um programa, (...) o primeiro seminário que foi realizado pro polo Mossoró que atende 30 municípios, pra disseminar os princípios inclusivos, né. Mossoró ganhou a primeira sala de recurso, não a sala, ganhou os equipamentos, então foi aí que a prefeitura realizou um espaço no F. A. Batista [Escola Municipal Francisco de Assis Batista], a escola, e a

gente procurou um professor que tinha um perfil. (...) (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 6/12)

Assim, depois de aberta a primeira sala, o procedimento seguinte para a abertura de novas salas é realizado de acordo com as demandas apresentadas, conforme a Rede de Ensino vai cadastrando as escolas com o número de estudantes que foram declarados que possuem deficiência, altas habilidades e/ou superdotação.

O Ministério da Educação ele vai dando opção, você por sistema *online*, você vai cadastrando as escolas de acordo com o que se declararam que têm alunos com deficiência no censo, então a secretaria, né, então a equipe junto com a própria secretária de educação faz a opção quais escolas que vai receber as novas salas. E aí o Ministério da educação recebe isso, né, tudo *online*, ele recebe, e ele vai enviando equipamento para essas salas, paralelo a isso, a gente foi tendo a formação também pra esses professores (...) (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 6-7/12)

Por isso, a Gestora A enfatiza a importância da realização do cadastramento no censo escolar, para que a partir daí se possam buscar alternativas que contribuam para auxiliar no desempenho escolar desses estudantes, sendo uma dessas alternativas a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, para que os estudantes possam receber os Atendimentos Educacionais Especializados.

Dessa forma, a Gestora A afirma que o Setor de Educação Especial tem efetivado a política de implementação das SRM não só porque se trata de uma orientação oficial, mas porque entende e percebe as Necessidades Educacionais Especiais dos alunos e acredita que, com auxílio, eles podem se desenvolver. “(...) Porque o que hoje enfoca pra gente não é só porque é norma oficial, mas porque a gente entende que é necessário o apoio pra eles na educação.” (Gestora A. Transcrição de Entrevista, p. 7/12)

Sobre o processo de implementação e efetivação das SRM, a Gestora B nos mostra que, desde 2009, a escola recebeu a SRM e desde então vem realizando Atendimentos Educacionais Especiais aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e que a cada ano a escola tem procurado melhorar de acordo com as necessidades que vão emergindo.

Desde 2009, a nossa escola já é...ela já é implementada, nós já temos todo o equipamento, apenas assim, nós a partir dos anos, nós vamos vendo as necessidades dos alunos que vão chegando, né, a partir das necessidades nós vamos fazendo as implementações, mas desde 2009 a escola já oferece com todo o recurso. (Gestora B. Transcrição de Entrevista p. 2/3)

A Gestora D considera a efetivação da política de implementação das SRM como sendo algo bastante relevante no processo de inclusão nas escolas, para o auxílio da aprendizagem das crianças com deficiência e, assim, para o bom funcionamento da escola.

A implementação das salas ela é muito importante, porque, como eu disse, a demanda está crescendo, antes eu creio, fico até pensando: será que essas crianças não existiam? Onde elas estavam?, né, que a gente não via, até então. Muitas chegam aqui com quinze anos, dezesseis anos, dezoito anos, vinte, que nunca frequentaram uma escola, né. Aí a gente fica, assim, pensando como é, como seria, mas essas salas são muito importantes para o bom funcionamento da escola porque a gente tem uma demanda que é...diferente, né, elas não só auxiliam as crianças na socialização, mas também no desenvolvimento intelectual, porque, muitas crianças, elas têm alguns problemas, mas não têm o intelectual, outras têm deficiência intelectual, e elas precisam de uma atenção diferenciada, né (...)
(Gestora D. Transcrição de Entrevista, p. 3/4)

4.1.4 - Formação docente para trabalhar nas SRM;

Conforme fala da gestora municipal de educação, o Setor de Educação Especial, através da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró (SMEDM), tem investido e desenvolvido ações de formação continuada envolvendo diferentes profissionais da educação, não somente os professores, mas também os diretores das Unidades Educacionais e os supervisores escolares. O Setor de Educação Especial do município vem realizando essas formações desde o ano de 2003, buscando atender as necessidades surgidas na Rede Municipal de Ensino.

(...) A formação então foi um foco muito grande que a gente iniciou desde 2003, né, quando a gente viu que já tinha um número de alunos (...) com deficiência, com surdez, com deficiência múltipla e outras, então nós organizamos a formação de professores, aliás, nós iniciamos com a formação dos diretores, na verdade, a gente não sabe por onde começa, né, se é diretor, supervisor, professor, mas a gente começou

com os diretores de unidades, depois com os supervisores e em seguida com os professores. Então, de 2003 pra cá, todos os anos a gente tem uma formação, pra atender os professores no sentido deles terem conhecimento, né, refletirem sobre a prática deles relacionando as necessidades das crianças e dos jovens, né, que eles atendem, então a gente vem fazendo essa formação para os professores de maneira geral. (Gestora A. Transcrição de Entrevista, p. 4/12)

Entre as formações e os cursos oferecidos, estão cursos de extensão para professores especializados e cursos em nível de especialização realizados em parceria com o Ministério da Educação e o município de Mossoró, que é a formação em Atendimento Educacional Especializado, executada pela Universidade Federal do Ceará; como também as formações propostas pela própria Secretaria de Educação e do Desporto de Mossoró, executadas pelo Setor de Educação Especial, assim como as formações realizadas nas próprias escolas nas extra-regências, onde são realizados os estudos de casos, a socialização de dificuldades e experiências exitosas.

Mas, independente dessa formação que o ministério dá, que alguns professores estão ainda fazendo que já estão nas salas, a gente realiza também formação que é uma iniciativa própria da secretaria, uma formação todos os anos para todos os professores do atendimento, mesmo eles já tendo a especialização. Então, a gente realiza, é, estudos o ano inteiro, duas vezes por mês, uma vez por mês, dependendo do ano, onde ele vem pra estudar casos, né, e principalmente pra aprender a articular a ação pedagógica desse especialista a prática de sala de aula (...). (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 8/12)

Sobre a formação docente, a Gestora B enfatiza que os professores das SRM “são docentes capacitados para trabalhar com alunos com necessidade especial, como por exemplo, a nossa docente, (...) ela é, ela tem...já várias experiências, ela trabalha já até com capacitação de cursos (...)”(Gestora B. Transcrição de Entrevista p. 2/3)

A Gestora B afirma que na escola em que é diretora existe a atuação também de auxiliares para os alunos com deficiência, que são alunos estagiários da UERN, e ela afirma que existe uma interação muito boa entre professor da SRM com os professores e os auxiliares.

Sempre eles ajudam, porque assim, nós...olhe, pela manhã nós temos dois alunos com necessidade especial, e nós temos uns é...monitores que vem pra ficar com eles, mas assim quando precisa a gente leva a

sala multifuncional e ela vem e dá um suporte. (...) Há essa interação dela com o estagiário que está na sala e também com o professor. (Gestora B. Transcrição de Entrevista p. 2-3/3)

Conforme a Gestora C, a questão da formação na área da educação inclusiva necessita ser ampliada, porque, de acordo com ela, ocorre de maneira muito limitada, geralmente é mais voltada para os professores de SRM, e quando abre para os professores de sala convencional, é mais para aqueles que já possuem algum aluno com deficiência em sua turma. Sobre a formação, ela enfatiza:

Olhe, eu num sei, assim, mas...requer muito a boa vontade, né. A secretaria até dispõe de formações, a secretaria de educação tem aquele período de formação, agora assim, como num é um, um...não são formações que também têm um número de profissionais limitado, então vamos dizer: hoje, esse ano, eu tenho uma criança com deficiência, eu tive a oportunidade de participar da formação; mas o próximo ano, você vai receber essa criança, aí você não teve aquela oportunidade, entendeu?. Porque assim, é bem limitado, deveria ser mais amplo, fosse criada, fosse feita por etapa, vai ter formação pra...dez professores, por exemplo, uma formação de uma semana, então daqui a um mês tivesse pra mais dez professores, entendeu? (Gestora C. Transcrições de Entrevista, p. 4-5/6)

Ainda com relação à formação, a Gestora C relata que estas formações que ocorrem deveriam abranger outros profissionais que trabalham na escola que precisam de esclarecimentos e informações com relação à inclusão e não apenas os professores. Assim, ela percebe a necessidade “de mais formações, de todos na escola estarem participando dessas formações, não exatamente o professor, porque o zelador, a merendeira, o auxiliar de secretaria, a pessoa que tá lá na biblioteca, o próprio diretor, né, a gente precisa (...)” (Gestora C. Transcrição de Entrevista p. 3/6)

Conforme a Gestora D, apesar de existirem investimentos em formação continuada dos profissionais por parte da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, ela considera que a formação ainda não tem atendido a todos os profissionais, porque nem todos os professores podem participar.

A formação, ela ainda é muito deficiente, como eu disse a você, apesar da secretaria municipal de educação hoje ter é...o projeto de formação continuada, nem todos os profissionais de educação tem disponibilidade, nem tem interesse de participar, né, o que deixa a gente muito triste, porque quando a criança chega a gente vai ter que

receber, e aí vai colocar na sala de aula de quem?, né. Mas, assim, hoje a gente já está vendo uma aceitação melhor, já tem professores aqui que inclusive já saíram aqui da escola e estão em sala de atendimento especializado, né, quer dizer, isso já é um grande avanço. Mas ainda é muito deficiente. (Gestora D. Transcrição de Entrevista p. 3/4)

4.1.5 – Avaliação da implementação das SRM

Quanto à avaliação da implementação das SRM, a Gestora A considera que houve avanços nos trabalhos de Atendimento Educacional Especializado, haja vista que o número de SRM tem aumentado, o número de profissionais envolvidos, como também o número de estudantes que estão sendo beneficiados com estes serviços. Ela nos mostra que a primeira SRM foi implantada em 2006 e que, de lá pra cá, tem sido implementadas novas salas para que possam beneficiar mais estudantes que necessitam desse atendimento.

Então a gente é, tem é aumentado as salas todos os anos, né, de acordo com o que foi planejado, né, a secretaria planejou e o Ministério apoia, em termos de equipamento, mas não só isso, mas de acordo também com a necessidade daquela área, né, então a gente tem ampliado, é tanto é que a gente tinha uma sala em 2006 e hoje a gente tem 18 salas, né, já entrando para dezenove aí, isso aí é uma evolução histórica, né, mas lembrando que o nosso objetivo não é a sala, mas é um serviço que preste colaboração junto com a escola, né, pra que não seja mesmo uma dicotomia, essa é a nossa luta, certo. Porque é tentar mesmo articular com esses profissionais, pra não ser profissionais trabalhando de forma separada. (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 7/12)

Dessa forma, a Gestora A nos mostra, em entrevista, que atualmente a Rede Municipal de Ensino de Mossoró possui 19 Salas de Recursos Multifuncionais implementadas, 25 professores com especialização em Atendimento Educacional Especializado trabalhando em SRM e um número de mais de 500 alunos com Necessidade Educacionais Especiais matriculados na rede e sendo atendidos por essas salas.

Conforme a fala da gestora do Setor de Educação Especial (Gestora A), o aumento do número de estudantes com NEE na Rede Municipal de Ensino de Mossoró

tem ocorrido principalmente pelo apoio que vem sendo dado com a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

(...) as Salas de Recursos, através das professoras do atendimento, deu visibilidade a questão acadêmica do estudante com deficiência, e não só deixa eles entrar porque vai se socializar, não é essa a nossa proposta, porque são sujeitos de direito e de aprendizagem, não só de direito, direito de aprender, vem à escola pra aprender, e cada um vai aprender do jeito que for possível, mas deve ser estimulado e respeitado como sujeito que aprende. (Gestora A. Transcrição de Entrevista p. 9/12)

A Gestora B, em seu depoimento, afirma-nos que houve um grande avanço no que se refere às políticas educacionais, que hoje existe apoio, recursos e que a política de implementação das SRM contribuem para a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois veio para apoiar esses estudantes.

Consideramos um grande avanço com a implementação desse recurso, a sala vem pra somar esforços na pessoa com deficiência. As políticas, como políticas públicas nós consideramos um bom apoio, nós temos vários cursos de capacitação, temos uma equipe só de, de, da sala de necessidade especial, eles fazem um trabalho, nós recebemos os cursos de capacitação, recebemos muita visita na nossa escola, considero um, um avanço muito grande nos últimos anos. (Gestora B. Transcrição de Entrevista p.3/3)

A Gestora C também corrobora que a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais colabora com a política de educação inclusiva nas escolas, pois através desses atendimentos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais têm oportunidade de complementar sua formação escolar. “Então, assim, é, essas salas eu acredito que ela veio, e é comprovado isso, a gente diz por experiência, que ela veio realmente pra balançar mesmo a aprendizagem desses alunos, e a haver a inclusão (...)” (Gestora C. Transcrição de Entrevista, p. 6/6)

Então, assim, a gente sabe que essa, essa implementação dessas salas, essa implantação dessas salas, a criação em si, ela foi muito boa, parabéns para quem teve essa ideia, né, que a gente sabe que é uma sala que ela vem lá do governo federal, o município faz a adesão (...).(Gestora C. Transcrição de Entrevista, p. 6/6)

A Gestora C percebe a contribuição que as SRM trazem para as escolas, principalmente para a aprendizagem dos alunos. Assim, a Gestora C afirma que percebe “a contribuição que, que esse atendimento ele deu...é, pra melhorar esses resultados em sala de aula (...)” (Gestora C. Transcrição de Entrevista, p. 2/6). Ainda com relação a implementação das SRM, a Gestora C afirma que:

(...) essa implementação das salas de recursos elas só vieram somar, porque, pelo menos a gente tem uma pessoa que ela se capacitou melhor, que ela, ela tá constantemente buscando, a entender, né, a forma de trabalhar, que tem que ser um pouco diferenciada com essas crianças, e tá constantemente junto com o professor em sala de aula orientando, ajudando pra que a gente tenha um trabalho eficaz, né. (...) assim tem sido prioridade, uma das prioridades na escola, né, porque a gente necessita dessa sala, nós temos essas crianças que necessitam desses atendimentos, apesar de algumas mães assim elas resistirem em trazer os filhos, mas a gente não temos a adesão de 100%, mas eu acredito que 97% a gente tem, então assim é um trabalho que a gente ama aqui na escola, todo mundo abraça. (Gestora C. Transcrição de Entrevista, p. 2/6)

A Gestora D também avalia a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais de forma positiva. Ela considera que a abertura dessas salas foi um grande avanço, mas entende que esta política necessita ser ampliada. Afirma:

Eu vejo de uma maneira positiva, sabe, apesar de, como eu já disse, a passos lentos, mas a gente tá vendo acontecer, porque a gente sabe que políticas públicas elas não são é...implementadas da noite pra o dia, né, porque precisa de recursos e de muitas outras coisas, planejamento prévio, né, e assim...a gente vê, aqui, tirando assim aqui pela escola, né, se baseando aqui na escola, um avanço...grande, grande assim...pelo tempo, né, que anteriormente não tinha nada, né, e pequeno por conta da grande demanda que está surgindo, mas eu vejo de forma positiva, e tenho esperança que pelo menos uma escola em cada polo né, porque esse polo aqui, compreende, essa daqui do Santo Antônio, vamos dizer que tenha cinco ou seis escolas, né, tenha pelo menos duas salas de atendimento, que o bom seria que cada escola tivessem sua própria sala de atendimento, porque aí não ia precisar de, das crianças se deslocarem pra outra escola, né, e já seriam atendidos todos na mesma escola, na escola que estava estudando no ciclo normal, acho que seria melhor, porque tem a questão também da frequência, do deslocamento, né, mas eu vejo isso de forma positiva, está melhorando. (Gestora D. Transcrição de Entrevista p. 4/4)

4.2 – A implementação das SRM na perspectiva dos professores

4.2.1- Condições para desenvolver a educação inclusiva

Com relação às condições para se desenvolver a educação inclusiva, a Professora A afirma que comparado a tempos anteriores, hoje se percebe que houve avanços significativos, a mesma relata que já passaram por tempos muito difíceis, mas que hoje tudo está melhorando.

Entre as principais dificuldades relatadas com relação às SRM, está o transporte para deslocamento dos alunos até a SRM, que segundo a Professora A foi uma das questões que fez com que muitos alunos desistissem dos atendimentos nas SRM, mas que, segundo ela, já estão tentando corrigir esse problema. Assinala:

Eu posso dizer que atualmente é bom, mas já passamos por muitas dificuldades antes, né, que a gente não tinha nem transporte, porque esses pais, eles têm, é o que eu vejo que a maior dificuldade deles é a questão do transporte, principalmente aqueles que têm crianças com deficiência física, né, porque os pais geralmente trabalham, quando não os dois, mas um deles trabalha, normalmente eles não têm um transporte, né, então essa questão do deslocamento é muito complicado. Então, a falta de um transporte fez com que muitos desistissem ou que nem chegassem à sala. Aí já hoje isso está sendo corrigido, né, ainda não é o ideal, nós ainda precisamos de mais, mas em relação ao início teve muito avanço. (Professora A. Transcrição de Entrevista, p. 2-3/20)

Já a Professora B afirma que as condições hoje estão melhores e por consequência disso às escolas atualmente possuem mais alunos com deficiência matriculados do que antes. E para a Professora B uma dessas condições que fizeram com que o número de estudantes com deficiência aumentasse nas escolas foi à abertura das Salas de Recursos Multifuncionais. Ela diz que na escola em que trabalha a inclusão está bem evidente e isso se dá pelo fato da escola possuir uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Ultimamente a gente percebe que essas condições estão bem mais é...visíveis, né, pra que o aluno ele esteja realmente incluso na sociedade, que antes a gente não via essa participação, a gente não via essa condição, e hoje a gente vê essa condição clara, é tanto que com essa condição que foi dada, né, pra esse desenvolvimento educacional, a gente percebe que as escolas hoje elas têm muito mais alunos é...especiais na escola, principalmente aqui essa escola por ela ter uma sala de atendimento, ela é uma sala que, ela é uma escola que nós

temos muitos alunos, então a inclusão aqui ela está bem presente. (Professora B. Transcrição de Entrevista p. 1/9)

Com relação às condições para desenvolver a educação inclusiva, a professora C nos apresenta que existem ainda muitas dificuldades, uma delas se refere à necessidade de se ter mais materiais para se trabalhar com os alunos cegos, pois a Sala de Recurso Multifuncional na qual ela trabalha não é própria para receber alunos cegos, então ela mostra que tem dificuldade quanto a isso, pois está atendendo atualmente um aluno cego e tem poucos materiais disponíveis. Ela fala também sobre a dificuldade que existe com relação ao deslocamento dos alunos para receber atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

É...é uma realidade...na verdade né, não podemos dizer que as coisas são perfeitas e as mil maravilhas, que não falta nada, né. Realmente faltam muitas coisas, né, pra ser, pra o trabalho, em termos de equipamentos, né, de, de, de estrutura da sala, é...também com relação as famílias, o acesso desses alunos pra chegarem aqui, porque existem muitos casos de alunos que, por exemplo, que têm deficiência física, que a mãe não têm como transportar, de trazer de qualquer forma, né, muitas vezes eles deixam de frequentar por essas dificuldades, de acesso, de chegar até a sala de atendimento. Essa é uma realidade que não é só daqui, né, é uma coisa que acontece em nosso país, né. Mas a gente dá pra gente ir trabalhando, a gente com criatividade vai construindo muitas coisas, eu trabalho muito nessa linha da, da produção de materiais, né, porque muitas vezes falta muitos materiais, principalmente no caso de aluno cego, que a sala não tem, não é uma sala...essa sala não foi estruturada pra trabalhar com cego, né, não tem ainda a estrutura de trabalhar com cego, mas aí a gente vai construindo, e vai conseguindo trabalhar e vai vendo alguns resultados com esses alunos. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 1-2/11).

E a professora A também evidencia que existem dificuldades e alguns entraves no que se refere à formação dos profissionais, haja vista que segundo ela existe um déficit, pois nem todos os professores participam das formações propostas pela SMEDM.

A mesma nos mostra que, quando ocorrem as formações, não contempla a todos são vagas limitadas, onde se selecionam uma pequena parcela para participar. Isso pode ser percebido quando a mesma afirma que “quando tem as formações, nem todos tem acesso, né, escolhe um ou dois de cada escola, nem sempre há a multiplicação porque devido o tempo, não é nem porque o professor não queira, seja egoísta, né...” (Professora A. Transcrição de Entrevista p. 3/20)

4.2.2 - Avaliação da implementação das SRM;

Quanto à avaliação da implementação das SRM, a Professora A considera como sendo muito importante, mas que necessita ser ampliada, ela afirma que os problemas ainda existentes poderiam ser melhorados com a abertura de uma SRM em cada escola, que, segundo ela, facilitaria o trabalho com os alunos e o trabalho colaborativo junto aos professores das salas convencionais/regulares e que iria solucionar o problema relacionado ao deslocamento dos estudantes.

Eu acho é válido, realmente é muito importante e o ideal é que cada escola tenha a sua própria sala, isso já vai facilitar bastante e até essa questão do transporte, né, e também porque se na própria escola tem uma sala, já fica mais fácil do professor ter acesso, porque nós trabalhamos numa perspectiva colaborativa, então se eu tenho, se eu trabalho numa sala e tenho acesso aos professores e até aos alunos eu posso acompanhar esse trabalho, não é que eu vou fiscalizar esse trabalho, mas não, no sentido mesmo de colaborar, de ajudar...De dar um apoio. (Professora A. Transcrição de Entrevista p. 3/20)

A Professora B também avalia a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais como sendo bastante relevante, ela afirma ainda que as SRM vieram como um ganho para a sociedade, principalmente para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e os seus pais.

Assim, a avaliação que eu faço da Sala de Recurso Multifuncional é uma avaliação que ela é satisfatória, né, ela é satisfatória porque ela veio como um ganho... pra a sociedade, como um ganho para os pais, para as crianças que têm alunos é... os pais que têm alunos especiais e para as crianças, por que? Porque é mais um recurso, a sala é mais um recurso que a criança tem para está sendo trabalhado a sua deficiência, para está trabalhando a sua dificuldade, né, e quando a criança ela começa cedo, que ela vem para sala de recurso, que ela vai para a terapia, que ela vai pro fono, então é todo um processo, é um conjunto que acontece, e com isso a criança tem toda uma condição de está na sociedade (...) (Professora B. Transcrição de Entrevista p. 2/9)

A Professora C também avalia a implementação das SRM como sendo muito boa, ela afirma que, de 2006 até o presente, já foram abertas novas salas e que a demanda de alunos têm aumentado; ela fala que de 2003, ano em que começou a

educação especial no município, até hoje, teve um crescimento muito grande, mas reconhece que ainda há a necessidade melhorar.

Muito bom, muito bom! Nós começamos em 2006 com uma sala, no ano de 2008 vieram mais quatro salas, e hoje...nós estamos, se não me...salve engano, nós estamos com dezoito salas, dezoito ou são vinte salas. (...) Essas salas estão distribuídas geograficamente, de uma forma que tá é...recebendo bem, já temos uma boa demanda, mas ainda não temos, ainda não são todos que frequentam, né, tem muitos alunos que até pra frequentar mesmo a escola é difícil. (...) Então assim, já tem uma demanda muito boa, se a gente for ver o processo de 2003, que foi quando começou a educação especial no município, até hoje, nós tivemos um crescimento muito grande, mas ainda tem muito a fazer. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 2/11).

A professora C aborda os avanços; ela assinala que hoje o Governo Federal tem enviado recursos para as escolas, o que tem contribuído para a efetivação dos trabalhos de Educação Inclusiva no município de Mossoró.

Bem, é...a gente vê que hoje é...há mais uma demanda, né, há mais, o governo federal tá investindo, a gente percebe que investe, né, há um investimento, que eles enviam essas salas, essas salas tudo vem do governo federal, com todos os equipamentos, equipamentos caros, muitos caros (...). Então vem muito material do governo federal, não digo que vem tudo, mas vem muito material, até máquina Braille veio, né, essa aqui não tem porque ela não é uma sala de...é...a sala que é equipada para Braille é a sala de nº 1, e essa daqui não é a 1 por isso que ela não tem esse material. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 8/11).

4.2.3 – Contribuições e benefícios proporcionados pelas Salas de Recursos

Multifuncionais

Conforme a fala das professoras entrevistadas, as principais contribuições proporcionadas pelas Salas de Recursos Multifuncionais estão relacionadas aos alunos atendidos, como a melhoria da autoestima, da aprendizagem por meio das atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias assistivas, os atendimentos voltados para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, das suas potencialidades com respeito às suas limitações e à socialização.

Como também as Salas de Recursos têm beneficiado a escola de um modo geral, no apoio que têm prestado não só aos estudantes, como também aos professores da sala

convencional de ensino, na orientação que desenvolvem para o planejamento de aulas, quanto à adequação de atividades, apresentação de conteúdos, bem como na avaliação.

Segundo a Professora A, uma das principais contribuições dos atendimentos na SRM que ela desenvolve se refere ao trabalho voltado para elevar a autoestima dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, porque, segundo ela, é uma das primeiras coisas a serem feitas quando se inicia os trabalhos, pois ela tem percebido que é uma das principais necessidades deles.

É são inúmeros, né. A primeira coisa que eu vejo é que a gente trabalha a autoestima deles, nós trabalhamos, a primeira coisa que eu procuro fazer é trabalhar a autoestima deles porque geralmente essas pessoas elas são marginalizadas, muitas vezes até pelos próprios pais, né, que os veem como realmente uma pessoa deficiente, que muitos viviam isolados, hoje é que eles estão né, devido às leis e tudo, eles estão vindo às escolas, mas antes você sabe, eles viviam em casa escondidos, os pais tinham vergonha até de mostrar e ainda hoje muitos pais são os primeiros a, a discriminar os filhos, os próprios filhos, às vezes, a maioria das vezes inconscientemente, mas eles discriminam (...) (Professora A. Transcrição de Entrevista p. 6/20)

Dessa forma, a Professora A afirma que o Atendimento Educacional Especializado traz muitos benefícios não somente para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, como também para os professores que aceitam a ajuda, para os pais e também para os próprios professores de SRM.

De acordo com ela, o trabalho na SRM foi algo autoformativo para ela, pois ela relata que também aprendeu e ainda aprende com os alunos. Assim, segundo a professora A, as SRM trazem benefícios para todos.

E hoje, quer dizer, foi o atendimento que serviu não só pra eles como pra mim também, que a gente cresce, cresce como pessoa, porque a gente começa ver a humanidade, as pessoas diferentes de uma forma melhor, mais evoluída, né, que você vê que eles têm direito, que antes eu não achava isso (...). Então, o atendimento ele é bom não somente pra eles, mas pra nós, é bom pra os professores que são receptivos por que, por que, porque se eles aceitarem a nossa colaboração, eles só têm a ganhar, porque a gente ajuda, tem a parceria; os pais também que ouvem nossas dicas, nossos conselhos também, que a gente também trabalha os pais, porque não adianta de nada você trabalhar o aluno e de repente o pai desfazer tudo que você fez (...) (Professora A. Transcrição de Entrevista p. 7/20)

A Professora B diz que os atendimentos na SRM trazem muitos benefícios, entre eles destaca a satisfação das crianças de estarem participando, realizando atividades, de estarem aprendendo. Ela nos mostra que a questão da interação e socialização com os colegas é algo bastante marcante nos atendimentos.

Assim, os principais benefícios que eu vejo é a satisfação de, das crianças, é um benefício, né, que eu acho assim que é muito importante, porque ela proporciona a satisfação, do aluno está aqui, dele está aprendendo, dele está interagindo com, com o colega, né, então, assim, alguns atendimentos eu faço individualizados, outros atendimentos eu faço em grupo, né, por quê? Vai depender da, da deficiência, então se der pra atender em grupo, a gente entende, atende em grupo, e esse atendimento em grupo traz benefício pra criança, a questão da socialização, porque quando ele está comigo, é uma coisa, tô só eu e você, nós vamos agir de uma forma, eu já tenho outro colega, então já vou agir diferente, já vai haver uma interação, e quando eu passei a fazer esses atendimentos em grupo eu percebi que a interação entre eles era melhor, até na questão de dialogar, de um, de um jogo, uma regra, muitas vezes eu explico, aí o coleguinha num entende, aí o outro vai, não é assim, vai explicar pra ele, então assim, a questão da interação, da socialização eu acho que é bem...marcante, né, pra eles nesse, nesse momento. (Professora B. Transcrição de Entrevista, p. 4/9)

A Professora C também corrobora que os atendimentos nas SRM proporcionam muitos benefícios, tanto para os alunos, para os professores de sala convencional, como também para as famílias.

Entre os benefícios proporcionados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a Professora C destaca a questão da autonomia, o progresso escolar, a socialização e aspectos da vida diária, buscando o desenvolvimento dos alunos dentro das suas possibilidades.

É, diretamente ao aluno, né, a gente vai trabalhar a autonomia desse aluno, a gente vai trabalhar o letramento, né, é também a...o desenvolvimento da... acadêmico dele, pra ele ganhar autonomia, né, é... se autorizar a fazer isso, né, é...pra é...em termos gerais, né, pra ele ter uma possibilidade...dentro das possibilidades dele, ele desenvolver...se ele tem um potencial pra ser desenvolvido, a gente vai trabalhar esse aluno em todos os aspectos da vida dele, a gente vai trabalhar a socialização, vai trabalhar o desenvolvimento acadêmico dele, o letramento, que a gente trabalha muito em cima da escrita do nome, mesmo que ele tenha uma deficiência intelectual, mas que ele aprenda a escrever o nome dele, que ele saiba usar um calendário, que ele saiba os dias, que ele se...se encaixe no mundo, que ele se sinta dentro do mundo, que ele participe do que tá acontecendo com todo

mundo. Isso diretamente com ele. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 6/11).

A Professora C também ressalta que desenvolve um trabalho junto aos professores de sala convencional, para que eles realizem orientação quanto à adequação de atividades, avaliações, bem como na maneira que estes devem receber e tratar melhor os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

E na sala de aula, orientar o professor pra que inclua esse aluno em todos os sentidos, né, se ele tem dificuldade de escrever, trabalhe a oralidade, trabalhe com o visual, né, e trabalhe dentro do que está acontecendo da aula que ele tá dando, e não pegar um livro qualquer ou uma atividade lá quando rodar e botar, dar a ele ali pra ele ficar lá no cantinho dele, não, trabalhe dentro, planeje quando você for montar sua aula, você se lembre que tem esse aluno e planeje, veja dentro dessa aula o que você pode fazer pra incluir esse aluno com todo mundo, pra que esse aluno tenha vínculo. Porque, muitas vezes, tem alunos que não quer ficar na sala de aula, às vezes eles não querem porque ali não tem nada a ver com ele, não tem nada pra ele, ele chega e fica lá, né, sentado, às vezes é ele fica lá atrás nessa fila bem no pé da parede, não fica ali centralizado perto do professor, então a gente dá toda uma orientação pra que esse professor fique o mais próximo possível desse aluno, que possa tá, está é...vendo, que ele possa está é sendo...participando dentro na medida do possível, participando de tudo que tá acontecendo dentro da sala de aula. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 6-7/11).

A Professora C afirma também que o trabalho desenvolvido por ela na SRM contribui também com as famílias, realizando orientação, conversando e buscando estabelecer parceria com os pais. Isto pode ser verificado em seu depoimento.

E por outro lado também as famílias né, orientando a família, né, pra é...que ela acredite, que ela encoraje, que ela valorize, se for um progresso mínimo, mas que aquilo ali seja valorizado, porque pra os pais uma coisa é mínima, mas pra ele foi um salto qualitativo na vida dele, né, pois quando eles começam a fazer o nome...tinha uma aluna aqui que ela frequentava, passou três anos frequentando, só que ela vinha muito pouco, na escola quando tinha uma atividade cultural ela não aparecia, aí de repente, no ano passado essa menina começou a fazer o nome dela, eu nunca tinha visto o pai dela, aí quando foi um dia o pai dela veio deixar, né, e disse “olhe agora eu acredito que minha filha tá aprendendo, porque ela tá aprendendo a fazer o nome, porque pra mim se ela aprender a fazer o nome, é tudo na vida”, e a menina do ano passado pra cá ela tá fazendo o nome dela, tá começando a desenvolver com 18 anos, mas também ela não frequentava bem o atendimento, aí agora que ele viu que ela tá

progredindo, aí agora ela vem duas vezes por semana e não falta. (Professora C. Transcrição de Entrevista p. 7/11).

4.2.4 – Relação escola e família

As entrevistadas afirmam que mantêm uma boa relação com os pais e que eles acreditam no trabalho que elas desenvolvem nas Salas de Recursos Multifuncionais. Elas falam ainda que têm um trabalho não só com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mas que também realizam um trabalho junto aos pais, buscando dialogar, inicialmente mostrando a eles a importância de trazerem seus filhos para os atendimentos, os benefícios que eles poderão receber; conversam com aqueles pais que não querem aceitar que seu filho necessita de ajuda.

A professora A enfatiza que o relacionamento que ela desenvolve com os pais é baseado na parceria. “É muito bom, porque, justamente como eu falei ainda a pouco, nós trabalhamos os pais também, e eu procuro manter um relacionamento mesmo de amizade com eles, é a parceria mesmo (...)” (Professora A. Transcrição de Entrevista p. 8/20)

Então, a professora A nos mostra que os pais ajudam, tem uns que perguntam como é que é pra fazer, para tentar trabalhar com os filhos em casa e que ela mesma também os convida a observar os atendimentos, a verem o que está sendo trabalhado e a observarem também os avanços dos filhos.

(...) então ajudam muito nisso e em casa também mostrando como é o trabalho, muitas vezes eu peço até que eles entrem antes de terminarem os atendimentos, pra eles ficarem observando como a gente faz, o que a gente faz, geralmente não é que eu dê relatório, mas eu mostro, hoje a gente trabalhou isso, então quando eu observo um avanço, eu já comento, já falo, né, elogio, olha só o que foi que seu filho fez hoje, hoje ele fez tal palavra, hoje ele leu tal palavra, quer dizer, hoje ele fez isso, hoje ele me surpreendeu. (Professora A. p. Transcrição de Entrevista 8/20)

A professora B fala que a maioria dos pais está preocupada que seus filhos aprendam, são presentes, buscando ajuda. Isso fica evidente no seguinte depoimento:

É...tem pais, que são bastante presentes, que realmente eles querem ver resultado com relação ao processo de aprendizagem (...). Eu percebo que a maioria dos pais, daqui da sala de atendimento, a sua, a

minha maioria, a sua maioria deles eles são preocupados, eles estão buscando, sabe, eles querem realmente que os filhos aprendam né (...). (Professora B. Transcrição de Entrevista p. 5/9)

Porém, ela afirma que também existem alguns pais que não participam e não acompanham os filhos. “(...) Mas também a gente tem mãe que...não está nem aí, que não, que não liga, então assim, são casos e casos, né (...)” (Professora B. Transcrição de Entrevista p. /9)

A professora B também nos mostra que encontra dificuldades com alguns pais quando necessita esclarecer que seus filhos possuem Necessidades Educacionais Especiais e que precisam se matricular na Sala de Recurso Multifuncional, pois alguns pais não querem aceitar que seus filhos são diferentes e que necessitam de acompanhamento complementar. “E também a gente ainda tem assim alguns entraves com alguns pais, que não, que não aceitam, que não querem aceitar que o seu filho precisa de um acompanhamento, né, infelizmente a gente ainda tem essa dificuldade por parte de alguns pais (...)” (Professora B. Transcrição de Entrevista p. 3/9)

A professora B afirma que a questão do acompanhamento dos pais aos filhos é muito importante, o cuidado em levar aos atendimentos e que isso tem uma relação direta com o desempenho dos estudantes, porque ela nos relata que tem percebido que aqueles alunos que seus pais são mais presentes e cuidadosos obtêm melhores avanços.

Aquele, aquela criança que tem o acompanhamento da mãe, ele avança bem mais, o progresso, né, a evolução dele é bem nítida; enquanto aquele que a mãe não acompanha, você vê que ele não tem o mesmo, o mesmo avanço. (...) Então assim, a gente percebe que o avanço do aluno que tem o acompanhamento, ele é bem mais nítido do que o aluno que não tem o acompanhamento. (Professora B. Transcrição de Entrevista, p. 6/9)

Então, de um modo geral, a professora B enfatiza que mantém uma relação amigável com os pais e que está sempre se comunicando; quando ocorrem as ausências, os pais comunicam que seus filhos estão doentes, ela também liga para saber. “(...) elas [as mães] sempre têm esse contato, elas têm meu telefone, eu tenho o telefone delas, então se dá uma relação bem...amigável, né.” (Professora B. Transcrição de Entrevista p. 7/9)

A professora C também evidencia que a relação que é estabelecida com os pais é uma relação muito boa, uma relação de credibilidade, de confiança, porque ela afirma

que os pais acreditam muito no trabalho que ela executa na SRM, pois percebem que seus filhos estão sendo bem atendidos e sendo valorizadas as suas potencialidades. Podemos observar isso abaixo na fala da Professora C.

De modo geral, eu tenho uma relação muito boa, falando de modo particular, né, a minha relação com os pais é muito boa, eles acreditam muito aqui no trabalho, é...geralmente meus alunos, às vezes eles se afastam assim, tem aqueles casos de faltar, mas eu vou na escola, vou resgato, né, faço aquele trabalho com eles, eles acabam acreditando e acabam trazendo. Então, até hoje a relação que eu tenho tido com os pais é uma relação de muita credibilidade, eles acreditam demais no trabalho, e muitas vezes eles dizem “não eu vou tirar ele da escola e vou deixar só aqui porque ele só aprende aqui”, aí eu digo, mas ele só está aqui porque está na escola, se tirar da escola ele não vem mais pra cá pro atendimento, “mas não ele não aprende lê, só aprende aqui”. Então, é uma relação assim que eles acreditam muito no trabalho. (Professora C. Transcrição de Entrevista, p. 7/11).

4.3 – A implementação das SRM na perspectivados pais

4.3.1 - Condições para desenvolver a educação inclusiva;

Com relação às condições para desenvolver um ensino inclusivo, quanto às SRM, os pais apontam algumas dificuldades, entre elas a falta de mais professores especializados; falta de mais SRM na própria escola onde o aluno está matriculado, haja vista que a distância entre a escola que estuda, a residência do aluno e a outra escola que tem SRM onde o aluno deve receber atendimento torna-se um dos fatores que interferem na frequência do aluno aos Atendimento Educacionais Especializados.

Outra dificuldade é que por não haver SRM na própria escola onde os filhos estudam, o aluno precisa se deslocar para receber o atendimento em outra escola, eles, os pais, necessitam de transporte para se deslocarem, e então a falta de transporte se torna mais um obstáculo.

Sobre as condições para desenvolver um ensino inclusivo, o Pai A afirma que as SRM deveriam ter também a presença de outros profissionais trabalhando em conjunto, de outras áreas como fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros. Isso fica evidente em seu depoimento, quando o mesmo afirma que:

Eu acho assim que aqui na multifuncional deveria ter um, um, um médico, um, um...psicólogo, um, um...fono, né, um fonoaudiólogo,

isso ajudaria muito ao professor da multifuncional, né, a entender melhor, principalmente pra esses meninos assim que é Down, que têm a fala mais, mais assim pesada, né, porque eles têm uma língua assim bem pesada. (Pai A. Transcrição de Entrevista, p. 3/3)

Já o Pai B afirma que está vivenciando uma dificuldade para que sua filha tenha o atendimento na SRM, que se refere à questão da falta de transporte para deslocamento para receber os atendimentos. Eles moram na zona rural e não têm como vir para a escola os dois horários, pela falta de transporte, pois é disponibilizado transporte apenas no horário de aula convencional.

Olhe, aqui no colégio, ela tava tendo atendimento na sala especial, né, só que não tá tendo normal porque ela tá estudando aqui de manhã e não pode tirar ela da sala de aula e botar ela prá cá [SRM], tem que ter o atendimento à tarde, só que como eu moro no sítio não tem transporte pra me ir e vir com ela, pra ficar o período da tarde e ir embora, aí não tem, aí também não tem como eu ficar aqui, não tem onde eu dormir, passar, só quando tem aula vaga é que a professora pega e leva ela, ela não é nem matriculada, ela é como ouvinte lá, aí a professora vai e pega ela, passar aquela aula vaga que ela tem, quando ela tá sem o aluno dela, né, porque não tem como matricular ela nas duas salas, né, na sala normal e na sala aí [SRM]. (Pai B. Transcrição de Entrevista, p. 2/5)

Ainda tratando sobre as atuais condições, o Pai B reclama pela falta de um auxiliar para acompanhar a sua filha, e fala que outras crianças com deficiência na escola têm um auxiliar e a filha dele não tem; ele afirma que a sua filha também possui a necessidade de ter um auxiliar em sala de aula convencional.

Assim, o Pai B afirma que há a necessidade de “um auxiliar pra ela também. Porque eu não tenho estudo o suficiente pra tá acompanhando ela em sala de aula, como eu era do sítio, eu não tinha...não tive a chance como eu tenho agora, né, pra mim aprender, então não tem como eu acompanhar ela na sala de aula.” (Pai B. Transcrição de Entrevista, p. 3/5)

Na sala de aula ela não tem a atenção dos professores, direto sozinho com ela, são vários alunos, né, aí fica conversando com um e com outro, aí já atrapalha os outros, atrapalha ela, assim na sala de aula é isso aí que eu acho. Ela não tem um professor ali com ela, aí ela não tem, não sabe escrever direito, às vezes o professor diz uma coisa a ela na sala, ela pergunta mamãe que letra era aquela que o professor fez, não sei, eu não vi lá como é que eu vou saber, aí ela tem dificuldade com isso aí. Porque, em duas salas de aula, tem dois alunos com

deficiência, tem professor acompanhando sem ser o professor da aula normal (...), mas ela não, é só na sala de aula com o professor, aí a aprendizagem dela é muito difícil. (Pai B. Transcrição de Entrevista, p. 3/5)

Desta forma, o Pai B mostra que sem alguém para ajudá-la torna-se difícil à aprendizagem de sua filha que, segundo ele, possui retardamento mental. Então ele mostra que a falta de um auxiliar na sala de aula convencional dificulta a aprendizagem de sua filha.

O Pai C mostra que existe muito preconceito na sociedade, e que os que têm mais preconceito contra as crianças com deficiência são os adultos, ele afirma que as crianças sem deficiência não sofrem preconceito, que elas são acolhidas com muito carinho. Assim, enfatiza que existem ainda muitas dificuldades em relação às crianças com NEE, entre elas o preconceito.

Existem muitas, existe a sociedade hoje num, a maioria num é nem, é a sociedade em geral, (...) o adulto já olha torto, a criança olha assim [é diferente], quer saber o porquê que ele tá na cadeira de roda, mas assim chega, brinca, como aqui, aqui na escola todo mundo, os alunos todos querem tá andando com ele [o filho] na cadeira, quer brincar com ele, ele é muito conhecido. (Pai C. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

Com relação às condições infraestruturais, o Pai D afirma que o governo deveria investir mais, estruturar melhor as escolas, incentivar e apoiar mais os professores para que estes possam estar trabalhando melhor. “O governo, em si, ele poderia melhorar bastante tanto a estrutura dos colégios pra receber essas crianças, como também é...nos professores, poderia...não sei, acho que poderia dá um tratamento melhor, pra essa pessoa poder cuidar dessa criança melhor, entender um pouco.” (Pai D. Transcrição de Entrevista, p.3/5)

O Pai D fala que se sente muito seguro e feliz por sua filha ter a presença de uma auxiliar em sala de aula. Assim, destaca:

Uma coisa também que eu acho muito interessante, por quê? Minha filha ela não anda e ela nem fala, vamos supor que uma sala com vinte alunos, uma professora só, ela não tem como cuidar de vinte alunos. Então, é... em ter essa auxiliar facilitou bastante, porque eu deixo minha filha e vou pra casa, vou fazer meu curso tranquila, porque eu sei que tem uma pessoa ali só pra cuidar dela. (Pai D. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

Dessa forma, o Pai D destaca que é muito importante a capacitação dos profissionais para ensinar e cuidar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, e que deveriam ter mais. Ela afirma que “então, pessoas capacitadas pra cuidar dessas pessoas seriam ótimo.” (Pai D. Transcrição de Entrevista, p. 5/5)

O Pai E também afirma que faltam mais professores especializados. “Eu acho que falta de mais professores, né, com especialista pra ajudar as pessoas que necessita né, como meu filho e outras crianças, entendeu?” (Pai E. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

4.3.2 - Avaliação da implementação das SRM

Neste item, podemos perceber que a maioria dos pais avalia a implementação das SRM como sendo uma ação bastante relevante para as escolas e para o auxílio na aprendizagem de seus filhos. Os mesmos reconhecem os benefícios proporcionados aos alunos, seus filhos, por meio dos atendimentos realizados nas SRM.

O Pai B também reconhece a importância e a contribuição da SRM para sua filha, porém este só lamenta o fato de a sua filha não frequentar como deveria. Assim, o Pai B afirma: “(...) é muito bom, se eu pudesse frequentar ela mais, no período da tarde, uma hora, duas com a professora só com ela seria mais melhor ainda, ela já desenvolveu muito com essa sala aí.” (Pai B. Transcrição de Entrevista, p. 2/5)

O Pai C afirma que o município tem apoiado, tem contribuído com o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais; porém, ela afirma também que precisa melhorar, que necessita ter mais salas de recursos, pois ressalta que nem todas as escolas possuem SRM, considerando principalmente a zona rural.

Eu acho que o município sim [tem apoiado a inclusão], mas precisava melhorar mais, como em questão da sala do AEE, tem escola que tem, tem escola que num tem, várias, muitas, acho que se eu não me engano é uns, três crianças que tem aqui de um sítio que é, ela também atende nessa escola, mas mesmo assim era para ter como aqui (...), porque eu acho que a demanda é muito grande, sabe, que poderia ter mais, acho que o município deveria trabalhar mais nessa questão. (Pai C. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

Assim, o Pai C avalia como sendo muito bons os serviços oferecidos na SRM que seu filho frequenta, ele afirma que a professora desenvolve um bom trabalho e ajuda seu filho. Afirma que o serviço é:

Bom, tanto ela trabalha ele [filho] na sala do AEE como na sala de...de aula, que as vezes ela, ele, ele como ele estuda à tarde, o atendimento dele é pela manhã, aí às vezes à tarde quando ela tá aqui ela vai pra sala, vai, diz a professora como é que tem que trabalhar ele, é muito bom. (Pai C. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

O Pai D afirma que considera a SRM muito interessante, que esta pode beneficiar a aprendizagem de sua filha, que irá contribuir para o desenvolvimento dela, não só na SRM como também na própria sala de aula convencional. Neste sentido, declara “A, eu achei bem interessante a sala, gostei muito do atendimento também, com certeza ela vai desenvolver e vai melhorar bastante o desenvolvimento dela até na sala de aula mesmo (...)” (Pai D. Transcrição de Entrevista, p. 3/5)

O Pai E avalia como boa a implementação das SRM, afirmando “Eu acho que tá bom, porque assim, eu não tenho muita experiência sim, que eu vivo assim, né, mas eu acho que bom pelo que eu vejo né.” (Pai E. Transcrição de Entrevista, p. 4/5)

Dessa forma, o Pai E percebe a contribuição do trabalho desenvolvido na SRM para a aprendizagem de seu filho. “Ele já aprendeu bastante, ele já aprendeu a letra P em Braille, ele já aprendeu. Ela [a professora da SRM] disse que ele ainda vai estudar mais ainda esse ano pra ele aprender escrito, mas na Braille ele já sabe a letrinha, quantos pontinhos pega, bem direitinho.” Ele afirma que a SRM tem contribuído bastante para a aprendizagem, afirmando: “Eu acho que ajudou muito.” (Pai E. Transcrição de Entrevista, p. 3/5)

4.4 – Análise das perspectivas de gestores, professores e pais sobre a implementação das SRM no município de Mossoró/RN

Analisando-se os depoimentos obtidos nas entrevistas, é possível identificarmos alguns pontos de concordância, como também de discordância entre as falas dos/as entrevistados/as.

Entre os pontos de concordância percebidos, podemos apresentar que:

- Todos/as entrevistados/as percebem a importância das SRM nas escolas, para receber melhor os estudantes com NEE e que as mesmas trazem inúmeros benefícios tanto para os alunos como para os professores das salas convencionais e demais profissionais da escola, enfim para toda a comunidade escolar de um modo geral;
- Reconhecem que o número de SRM ainda não é suficiente e que deveriam ser ampliadas, que cada escola deveria ter a sua própria SRM;
- Reconhecem que ainda existem algumas dificuldades para a concretização da educação inclusiva no município, bem como com relação às SRM;
- Reconhecem a necessidade de mais formações e que estas devem atender a todos os profissionais da educação e não somente os professores das SRM.

Os pontos de discordância identificados são relativos às condições e dificuldades de se desenvolver um ensino inclusivo e a efetivação das SRM.

Quanto à questão das condições, das dificuldades, são referidos entraves relativos ao transporte para os alunos das SRM.

De algum modo, percebemos uma determinada contradição entre as falas dos entrevistados, pois a professora A afirma que a questão do transporte melhorou.

Porém, outras entrevistadas afirmam que esse problema continua, que a questão do transporte, do deslocamento dos alunos para os atendimentos continua sendo uma das maiores dificuldades para a efetivação dos trabalhos em SRM. E isso pode ser verificado principalmente na fala dos pais.

Quanto à avaliação das atuais condições, a maioria dos/as entrevistados/as afirma que avaliam as atuais condições de se desenvolver a educação inclusiva no município de Mossoró de forma positiva. Porém, um entrevistado (pai) diz que não pode avaliar como sendo positiva; avalia como sendo ruim, pois afirma que as SRM não têm atendido a todos, visto que a sua filha não está recebendo atendimento, devido não ter condições de se deslocar para os atendimentos na SRM em contraturno, por conta de o transporte disponibilizado ser somente para levar os estudantes para as aulas convencionais/regulares. E como a sua residência é na zona rural o acesso torna-se mais difícil.

Portanto, a partir da análise das entrevistas, pudemos observar que os/as entrevistados/as atribuem às Salas de Recursos Multifuncionais grande importância, haja vista que compreendem que as mesmas representam um auxílio bastante significativo para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Constatamos também que as Salas de Recursos Multifuncionais têm contribuído não só com os estudantes com NEE como também com os seus próprios professores, com os professores das salas convencionais e com os demais profissionais das escolas, e ainda com os pais, no estabelecimento do diálogo com as famílias a respeito das orientações sobre as Necessidades Educacionais Especiais dos seus filhos.

Desta forma, percebemos que as Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se como sendo muito relevantes para o processo de inclusão nas escolas, haja vista que oferecem aos estudantes e aos professores das salas convencionais um grande apoio e auxílio, pois oferecem recursos, materiais e equipamentos de acessibilidade, realizando os serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Contudo, a partir das entrevistas, podemos constatar que, apesar de as SRM contribuírem com as escolas no processo de inclusão educacional, ainda existem muitas dificuldades e problemas que precisam ser superados, para que se possam melhorar as condições para a efetivação da política de educação inclusiva com qualidade. Entre as dificuldades constatadas estão: falta de SRM em cada escola; falta de transporte para o deslocamento dos alunos; falta de diagnóstico/laudo médico dos alunos; falta de sensibilização de alguns professores das salas convencionais; formações com número limitado de participantes; falta de tempo dos professores para estudo, etc.

Por outro lado, tais dificuldades e problemas não podem ser vistos/analizados de forma dissociada do caráter incongruente que marcam o Estado e a formulação de políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais, conforme a discussão que realizamos sobre esse tema no Primeiro Capítulo desta Dissertação. Só assim é possível compreender, como é o caso em foco, que os obstáculos e impasses decorrem de fatores estruturais e sistêmicos, não podendo as responsabilidades, por eles, recaírem sobre aqueles e aquelas que estão no chão da prática do cotidiano escolar.

É com essa compreensão, embasada na abordagem teórica que inicialmente empreendemos, bem como na pesquisa empírica que realizamos, que chegamos ao fim deste trabalho, apresentando a seguir as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta Dissertação, responder o seguinte problema de pesquisa: *Como tem sido efetivada a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró/RN?* Assim, foi nosso objetivo geral *Analisar como os gestores, professores e pais avaliam a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.*

Para atingir o objetivo proposto, o trabalho foi estruturado como um todo integrado em quatro capítulos: no Primeiro, procuramos evidenciar as abordagens básicas em torno da relação entre Estado, Políticas Públicas e Educação; no Segundo, na busca de amparo teórico-conceitual para tratar da Educação Inclusiva, realizamos uma tríplice incursão analítica, isto é, sobre o contexto internacional, a respeito da realidade brasileira e acerca da estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); no Terceiro, abordamos a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, realizando um detalhamento sobre esse processo na Rede de Ensino de Mossoró/RN; no Quarto, realçamos as falas dos sujeitos que participam do processo de efetivação da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró, analisando as posições dos mesmos.

Tendo atingido o objetivo que delimitamos, passamos então as Considerações Finais, apresentando os elementos conclusivos deste trabalho. São eles:

1 - A Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais precisa superar desafios

Não obstante os esforços em torno da implementação da política de Salas de Recursos Multifuncionais e da Educação Inclusiva em geral no município de Mossoró, verificamos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, tais como: necessidade de estruturação de mais Salas de Recursos Multifuncionais; disponibilização de transporte escolar; melhoria das condições físicas das escolas; presença de mais auxiliares para alunos com NEE nas salas de aula regulares, etc.

2 - Papel do Estado quanto à implementação de SRM

Uma das mais importantes contribuições para a efetivação da política de Educação Inclusiva se refere à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo o Estado, apesar das suas incongruências como espaço de poder, desempenhado um papel central nesse sentido. Fato este que está bastante evidente em Mossoró. Por outro lado, há a necessidade de o Estado investir mais, tanto em recursos humanos como também em recursos materiais, haja vista que as escolas têm demandas urgentes a serem atendidas, para garantir o êxito do processo de inclusão.

3 - Importância da formação: recisa ser aperfeiçoada e ampliada

Assinalamos que um dos aspectos mais importantes para que a inclusão aconteça com qualidade nas escolas se refere à formação dos profissionais.

Assim, quanto à formação, percebemos que existem investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, tanto por parte do Governo Federal como também da Prefeitura Municipal de Mossoró. Existe formação fornecida pelo MEC, tanto em nível de cursos de extensão como em nível de pós-graduação, com cursos de especialização em Atendimento Educacional Especializado. Com relação à realidade local, verificamos que são realizados encontros de formação sob a responsabilidade da própria Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, como também cursos em parceria com o MEC.

Porém, observamos que, apesar de existirem investimentos no que se refere à formação, as suas ações ficam muito restritas, sendo direcionadas geralmente aos professores de Salas de Recursos Multifuncionais e àqueles educadores que possuem em sua sala de aula regular alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Há, portanto, a necessidade de aperfeiçoar e ampliar o processo de formação para atuar na Educação Inclusiva, contemplando os demais profissionais das escolas.

4 - O êxito da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais requer mais articulação entre gestores, professores e pais

Conforme a análise do material empírico da pesquisa, é possível concluir que há a necessidade de uma maior articulação entre gestores, professores e pais em relação ao processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró. É possível que alguns percalços relativos às SRM no município pudessem ser evitados

(com no caso do transporte) na medida em que essa articulação fosse desenvolvida, tornando a comunidade escolar – ao agregar gestores, professores e pais – um sujeito coletivo ativo na superação dos desafios que estão colocados à Educação Inclusiva no município.

Existem muitos outros aspectos envolvendo as Salas de Recursos Multifuncionais e a Educação Inclusiva em geral, além da sua política de efetivação (foco desta Dissertação), que demandam análise, como é o caso, por exemplo, das formas de avaliação da aprendizagem e da concretização da socialização pretendida para os alunos. Desse modo, enfim, é imprescindível desenvolver novos estudos e pesquisas sobre a referida temática.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- _____. Estado, globalização e políticas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n 22, p. 35-46, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.
- _____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, Maria Leila; SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: as opiniões dos educadores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3460--Int.pdf>>.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMONACID, Claudio; ARROYO, Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisórias. IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.
- ARAÚJO, Cláudia Alexandra Góes de. Sala de Recursos Multifuncionais. IN: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Et al. (org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. Lisboa: Persona, 1979.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-polo do Programa “Educação Inclusão, direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BAUER, Martins W. ; AARTS, Bas. A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). Trad. GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado, 1988.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais.** Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011.

_____. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. MEC. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais,** 2012.

_____. MEC. **Portaria Normativa Nº 13, de 2007,** dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2 ed. MEC/ SEESP, 2002.

_____. Resolução nº 2. **Institui as diretrizes da educação especial na educação básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União.** Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção1, p.17 21

_____. SECADI, **Portaria nº 25, de 2012.** Dispõe sobre orientações para a abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Nº 8.069/90,** de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, 1990.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) Lei 8.742/1993,** LOAS (alterada pela Lei 12.470/2011), 1993.

_____. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. Sistema Único de Saúde (SUS),** 1990.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** Dissertação de Mestrado. Programa Pós-graduação em Educação. UFRN, 2012.

- BENEVIDES, Claudia do Vale. **Um Estado de Bem-Estar Social no Brasil?** Dissertação. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Economia. Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal Fluminense, 2011.
- BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva – TA. IN: SCHIRMER et al. **Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Atendimento Educacional Especializado).
- BONETI, L.W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).
- CARNEIRO, Waldeck. ZAPPAROLI, Kelem. A diversidade e a diferença como eixos da educação inclusiva: subsídios ao debate. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.
- CARNEIRO, Samira Fontes. **A sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão na educação básica**. Monografia. Especialização em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2012.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CARVALHO, Rosita Edler. A Política da Educação Especial no Brasil. IN: **Em aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out/dez, 1993.
- _____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. IN: **Inclusão: Revista Educação Especial**, Brasília, v. 4, n1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.
- DAMASCENO, Alan. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.
- DUTRA, Claudia Pereira. SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Pães. São Paulo: Global, 1988.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. IN: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun., 2007.

GARCIA, Maria Teres. BEATON, Guillermo Arias. **Necessidades Educativas Especiais**: desde o enfoque histórico- cultural. São Paulo: Linear, 2004.

GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedés** (UNICAMP), Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41, Nov. 2001.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**: uma perspectiva crítica. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KARAGIANNIS. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artmed. 1999. Reimp. 2008.

KADLUBITSKI, Lídia. JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação. Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 34, n. 1, p. 179-193, enero/abril, 2009.

LEAL, Suely Maria Ribeiro. A outra face da crise do Estado de Bem-Estar Social: neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. **Caderno de Pesquisa**, NEPP/UNICAMP, n. 13, 1990.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. IN: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio_v13_n26_Niedja%20Maria.pdf>.

LIMA, Rodrigo Lopes de Oliveira et al. Acondroplasia: revisão sobre as características da doença. **Arq Sanny Pesq Saúde** 1(1): 83-89, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. IN: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves; BOTURA, Regiane Ribeiro. **Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X, Pg. 3531-3541, 2011.

MATISKEI Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar, Curitiba, Editora UFPR**, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. Projeto 039, Observatório da Educação - Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação. Edital nº 38/1010/CAPES/INEP. São Carlos, 2010.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSSORÓ. **Plano Municipal de Educação**. PREFEITURA DE MOSSORÓ, 2004.

_____. **Lei nº 1.978/2004**, que institui o Plano Municipal de Educação de Mossoró, 2004.

_____. **Lei Nº 2.717 de Dezembro de 2010**, que institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, 2010.

_____. **Decreto nº 3491/2009**, dispõe sobre os níveis e parâmetros de enquadramento dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, 2009.

_____. **Resolução nº 02/2010 – CME**, dispõe sobre a Terminalidade Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas, das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências correlatas. Mossoró, 2010.

_____. **Instrução Normativa nº 01/2010 – CME**, dispõe sobre a normalização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino. Mossoró, 2010.

- NARDI, Laura Cristina. **A inclusão pelas salas de recursos multifuncionais**. IN: Mundo Jovem: um jornal de ideias. Ano 50. N° 425. Abril, 2012.
- NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Et al. (org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.
- NUNES, L.; SUPLINO M.; WALTER C. (Orgs). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE/ Marquezine & Manzini, 2013.
- OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Trad. FREITAG, Bárbara. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma Proposta de Sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, out/dez, p. 569-576, 2008.
- FEREJOHN, J; PASQUINO. A teoria da escolha racional na ciência política: conceitos de racionalidade em teoria política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16 (45): 5-24. 2001.
- FERNANDES, Ananda et al. Viver num mundo de grandes: a acondroplasia vista de dentro. **Saúde Infantil**, nº 27, 2 Set. 27|2:27_35, 2005.
- PELOSI, Miryam Bonadiu. Comunicação Alternativa para Pessoas com Deficiência Múltipla. In: NUNES, L.; SUPLINO M.; WALTER C. (Orgs). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE/ Marquezine & Manzini, 2013.
- PIMENTEL, Norma Borges. MOURA, Gilmara Silva Melo de. Identidade: um trabalho de valorização da auto-estima dos alunos nas salas multifuncionais. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. (Org.) **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. Paraíba: Editora Universitária – UFPB, 2010.
- PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. IN: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. NASSER, Ana Cristina. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Sociológica)
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder e o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- _____. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante et al. **Observatório de educação especial**: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Marabá-PA. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X
- RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. IN: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SADER, Emir y GENTILI, Pablo (Compiladores). **La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social.** 2 Ed. Buenos Aires: CLACSO/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista (online) com o professor Boaventura de Souza Santos. 1995. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>.

SCHIRMER et al. **Deficiência Física.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Atendimento Educacional Especializado).

SILVA, Edna Lúcia da. MENESES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Celina. (Org.). Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Dossiê. Cadernos CRH,** Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

STOER, Stephen R. O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 41, p. 3-33, 1994.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação.** 9 ed. Ver. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de Economia.** São Paulo: Saraiva: 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MOSSORÓ

Realização: ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a. Entrevistado(a): _____

b. Função/cargo: _____

c. Formação acadêmica: _____

d. Exerce outra função/trabalho, além deste? _____

e. Ano de ingresso no cargo: _____

1. Quais são os princípios que norteiam as ações da Coordenação Municipal de Educação Especial de Mossoró/RN?
2. Como avalia as condições que a Coordenação dispõe para desenvolver ações de Educação Inclusiva?
3. Como tem sido efetivada a Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró?
4. Quais ações têm sido desenvolvidas em relação aos profissionais que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais? Existe formação para professores?
5. Qual balanço pode ser feito do processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES ESCOLARES

Realização: ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a. Entrevistado(a): _____

b. Função/cargo: _____

c. Formação acadêmica: _____

d. Exerce outra função/trabalho, além deste? _____

e. Ano de ingresso no cargo: _____

1. Como avalia a atuação da Secretaria Municipal de Educação em relação ao apoio à inclusão de alunos com necessidades especiais?

2. Como tem se dado o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Escola?

3. Em seu ponto de vista, quais são as principais dificuldades para se desenvolver um processo educacional inclusivo dos alunos com necessidades especiais?

4. Como avalia a formação dos docentes para trabalhar com Educação Inclusiva?

5. Na condição de gestora, qual avaliação faz da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e dos serviços por elas oferecidos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Realização: ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a. Entrevistado(a): _____
- b. Função/cargo: _____
- c. Formação acadêmica: _____
- d. Exerce outra função/trabalho, além deste? _____
- e. Ano de ingresso no cargo: _____

1. Como avalia as condições existentes para o desenvolvimento de um processo educacional inclusivo dos alunos com necessidades especiais?
2. Qual avaliação faz da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais?
3. Em seu ponto de vista, quais são as principais dificuldades para se desenvolver um processo educacional inclusivo dos alunos com necessidades especiais?
4. Quais alunos mais frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais? Que tipo de deficiência eles possuem?
5. Quais os principais benefícios proporcionados pela Sala de Recursos Multifuncionais?
6. Como tem sido a relação com os pais dos filhos com necessidades educacionais especiais no que se refere ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem?
7. Como avalia as ações governamentais (municipal, estadual e federal) em prol da inclusão das pessoas com necessidades especiais?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS

Realização: ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a. Entrevistado(a): _____

b. Função/cargo: _____

c. Formação acadêmica: _____

d. Exerce outra função/trabalho, além deste? _____

e. Ano de ingresso no cargo: _____

1. Qual tipo de necessidade educacional especial seu filho apresenta? Possui laudo médico, de um especialista?
2. Em casa, como é o dia a dia do seu filho?
3. Qual tipo de atendimento educacional especial seu filho necessita para realizar sua aprendizagem? Quais recursos?
4. De que forma a escola recebe seu filho? Percebe se suas necessidades estão sendo respeitadas e atendidas?
5. Conhece a Sala de Recursos Multifuncionais na escola? Como avalia os serviços oferecidos por ela para inclusão e aprendizagem do seu filho?
6. Em seu ponto de vista, quais são as principais dificuldades para se desenvolver um processo educacional inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais?
7. Vai com frequência à escola do seu filho? Como realiza o acompanhamento escolar dele?
8. Como avalia as ações desenvolvidas pelo município de Mossoró em prol da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais?

ANEXO

ANEXO A - PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"

O MINISTRO DE EDUCAÇÃO no uso de suas atribuições legais, e

considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

Considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem;

Considerando o que faculta a Constituição Federal/88, a LDB Nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, resolve:

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.

Art 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Publicado no DOU de 26 Abril de 2007.