



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**O ENSINO DESENVOLVIDO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ/MA**

Ana Cláudia de Sousa Alves

Lajeado, setembro de 2015



Ana Cláudia de Sousa Alves

**O ENSINO DESENVOLVIDO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Lopes

Lajeado, setembro de 2015

Ana Cláudia de Sousa Alves

**O ENSINO DESENVOLVIDO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ/MA**

A Banca examinadora \_\_\_\_\_ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva  
Orientadora  
Centro universitário UNIVATES

Profa. Dra. Maria Isabel Lopes  
Co-orientadora  
Centro universitário UNIVATES

Prof<sup>a</sup>.

Prof<sup>a</sup>.

Lajeado, setembro de 2015

Dedico esta dissertação a algumas pessoas que, mais do que incentivadoras, são pessoas que estariam comigo, independente das minhas escolhas.

À minha mãe Aldenora em (*in memoriam*), pela mulher guerreira que foi deixando o seu exemplo de coragem e determinação.

Aos meus filhos Samara Sousa e Beckenbauer Sousa que são a razão de todo a minha luta.

Ao meu amado esposo Francisco Alves, pelo o incentivo incondicional em todos os momentos de estudos ao longo deste mestrado.

Ao meu pai, que acreditou no meu potencial e me incentivando a alcançar todos os objetivos que eu almejava.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço imensamente a Deus, por me conceder chegar até aqui, me iluminando e guiando meus passos na condição de pessoa e profissional.

À minha professora Orientadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva e a minha Professora Coorientadora, Dra. Maria Isabel Lopes, as quais, além de profissionais competentes, foram também incentivadoras que me ajudaram nos momentos de dificuldades enfrentadas no decorrer da realização deste trabalho.

Agradeço as professoras pesquisadas, por me possibilitarem entrar em suas salas de recursos e realizar esta pesquisa.

Agradeço a Coordenação do Setor de Inclusão e Direito a Diversidade na pessoa Sra Leila Lopes, pelas relevantes contribuições no momento da Pesquisa Documental.

Agradeço também as minhas duas colegas de mestrado Francisca Melo Apito e Luciléia Lima Freire, pelo companheirismo nos momentos em que mais precisei, se tornando, assim, pessoas especiais na minha vida.

## RESUMO

A formação de professores, para o atendimento em sala de recursos nos últimos anos, tem sido tema de muitas discussões, pois, ainda é um campo que merece atenção, principalmente quando se destaca a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Dessa maneira, essa dissertação aborda o ensino da formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA. Com isso, tem-se o seguinte problema: como o ensino desenvolvido nas formações de professores para atuarem em sala de recursos, oferecidas pelo Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI), contribui para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino? Dessa forma, buscou-se como objetivo geral analisar como o ensino desenvolvido nas formações de professores para atuarem em sala de recursos, oferecidas pelo SIADI, contribui para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de educação. A pesquisa foi estruturada de acordo com a abordagem qualitativa, por considerar que possibilita ao pesquisador melhor interação com o objeto de estudo. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras de sala de recursos. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, que incluiu observação nas salas de recursos, e uma pesquisa documental entre os anos de 2010 a 2013 no SIADI para verificar quais formações foram realizadas. A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas com as professoras sujeitos da pesquisa, as quais foram gravadas e transcritas. Os dados foram analisados utilizando-se de uma aproximação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Com as análises da pesquisa, observou-se que as professoras levantaram problemáticas, caracterizadas neste trabalho como entraves, tais como: falta de acompanhamento por parte da equipe de formação, falta de articulação entre os professores de sala comum e os professores da sala de recursos. No entanto, constatou-se nas entrevistas, que o ensino desenvolvido nessas formações contribui na melhoria das práticas dos professores de sala de recursos mediante a formação ofertada pelo SIADI e que a mesma contribuiu, também, para a inclusão dos alunos com deficiência inseridos na rede de ensino regular.

**PALAVRAS CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Ensino. Formação de professores. Sala de recursos. Inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

Teacher training for care resources area in recent years, has been the subject of much discussion, since it is still a field that deserves attention, especially when it highlights the inclusion of students with disabilities in the regular classroom. Thus, this thesis deals with the education of teacher education working in the resource room in the municipal Empress / MA education. Thus, we have the following problem: how teaching developed in teacher training to work in the resource room, offered by the industry Inclusion and Attention to Diversity (SIADI) contributes to the inclusion of students with disabilities in municipal education. Thus, it sought to analyze how the general objective of education developed in teacher training to work in the resource room, offered by SIADI contributes to the inclusion of students with disabilities in public schools of education. The research was structured according to the qualitative approach on the grounds that enables the researcher to better interaction with the object of study. The study subjects were three resource room teachers. The methodology was field research, which included observation in resource rooms, and desk research between the years 2010-2013 in SIADI to see which formations were carried out. Data collection occurred through semi-structured interviews with subject teachers of the research, which were recorded and transcribed. Data were analyzed using approximating the content analysis technique proposed by Bardin (2011). With the analysis of the survey, it was observed that the teachers raised issues, characterized this work as barriers, such as lack of monitoring by the training staff, lack of coordination between the common room of professors and teachers resource room . However, it was noted in interviews that the teaching developed in these formations contributes to the improvement of the practices of resource room teachers through training offered by SIADI and that it also contributed to the inclusion of students with inserted deficiency in network of regular education.

**KEYWORDS:** Educational Service Specialist. Education. Teacher training. Resource room. School inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos com deficiência matriculados em sala de recursos nos anos de 2010 a 2013 na rede municipal de Imperatriz.....	22
Quadro 2: Sala de Recurso Tipo I.....	26
Quadro 3: Sala de Recurso Tipo II.....	26
Quadro 4: Escolas Públicas Municipais participantes da Pesquisa .....	27
Quadro 5: Caracterização das professoras pesquisadas no município de Imperatriz/MA. ....	28
Quadro 6: Caracterização das formações ofertadas pelo SIADI aos professores pesquisados .....	52

## SUMÁRIO

<b>1 EU, MINHA TRAJETÓRIA E A TEMÁTICA.....</b>	<b>9</b>
<b>2 CAMINHOS PERCORRIDOS QUE AVANÇARAM PARA A PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
2.1 Caracterização da pesquisa .....	17
2.2 Delineamento da pesquisa .....	17
2.3 Instrumentos da coleta de dados.....	19
2.4 O contexto atual do local da pesquisa .....	21
2.4.1 Sala de recursos .....	23
2.4.2 As escolas pesquisadas .....	27
2.5 As professoras .....	28
2.6 Descrição das atividades realizadas .....	29
<b>3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA MARCA ÀS SUAS CONQUISTAS.....</b>	<b>31</b>
3.1 Da segregação à Política de Inclusão.....	32
3.2 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil .....	33
<b>4 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS: UM FIO CONDUTOR PARA O ENSINO INCLUSIVO .....</b>	<b>42</b>
<b>5 A FORMAÇÃO E OS ENTRAVES ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DO AEE .....</b>	<b>51</b>
<b>6 O ENSINO NAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES EM SALA DE RECURSOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AEE .....</b>	<b>61</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>

## 1 EU, MINHA TRAJETÓRIA E A TEMÁTICA

*[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito [...] nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem [...] como uma totalidade.*

*(CIAMPA, 1993, p. 67)*

Nesse sentido, em todos os momentos de minha vida profissional manifestou um sentimento de determinação em relação ao vivenciar experiências que me fazem ser uma pessoa, como citado anteriormente, não apenas em partes, mas um ser que acredita na totalidade do ser e fazer.

Assim, várias experiências como professora compõem uma “teia de significados” (GEERTZ, 1989) que se mobiliza como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentidos, interpretar e organizar meu modo de ser. Nessas experiências, os saberes orienta o modo como penso e me relaciono com as pessoas, com o mundo em que vivo e com minha profissão.

Este conhecimento constitui o processo identitário como profissional do ensino, o que me leva a corroborar a aceção de Pimenta (2007, p.76) de que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma peça do vestuário. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Ao referir-me à temática “O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA”, quero expor o meu olhar enquanto pesquisadora e as minhas experiências, tanto nos Anos Iniciais e finais, como professora formadora na modalidade de Educação Especial na rede pública municipal de Imperatriz/MA, em relação ao trabalho desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI para contemplar um ensino de melhor qualidade.

Para constituir-me uma profissional da Educação Especial foi necessário a busca de conhecimentos, a construção da minha identidade, romper com os paradigmas da exclusão social e me reeducar para educar na adversidade. Dessa forma, perpassei por muitos caminhos que possibilitaram haver transformações para compreender o processo da educação no contexto das diferenças.

Diante do exposto, apresento neste capítulo a minha trajetória a qual me aproximou da temática em questão. Os laços que me uniu à busca pelo conhecimento das questões pertinentes à Educação Especial foi uma atividade realizada por intermédio da disciplina de Psicologia Geral, enquanto aluna do Magistério (Antigo 2º grau), e atual Ensino Médio.

Esta atividade constituiu-se por uma visita de Campo na Instituição Filantrópica Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesta visita, eu e as demais colegas de sala, enquanto estagiárias, tínhamos que observar como acontecia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Outrossim, reporto-me à “menina moça”, cheia de sonhos, esperanças e muito desejo de “mudar o mundo”. Agora estava eu e as minhas colegas de sala, perplexas com a realidade diante de nós, na qual os “professores” prestavam serviços de assistencialismo aos alunos com deficiência intelectual, o que não era ruim, mas seria necessário ser mais dinâmico e mais didático, pois os professores demonstravam atitudes de caridade para com os alunos, sendo que essas ações não contemplavam as necessidades dos que recebiam atendimento na APAE. Ou seja, percebemos que os professores pouco tinham uma formação adequada para trabalhar com esses alunos.

Após longos anos de estudo, hoje eu posso entender que todas as limitações, a ausência de um planejamento e a não existência de um ensino focado para a formação destes professores da Instituição em questão, os impediram de compreender a concepção de um currículo que viesse atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Posso dizer que nos dias atuais, como profissional da área, sou contemplada com novos métodos de ensino, pois já existem formações específicas e, também continuada, para fortalecer o exercício da minha profissão, sendo que a minha trajetória profissional começou por meio de Concurso Público na carreira de Magistério para professor do Ensino Fundamental no Município de Imperatriz/MA.

Ao ingressar na Universidade Estadual Maranhão (UEMA), através do Programa de Capacitação de Docente (PROCAD), realizei-me com o curso de Pedagogia, pois confrontei-me com a disciplina de Educação Especial. O que eu não sabia é que iria retornar na APAE, Instituição que no início da minha formação me pusera frente ao meu objeto de estudo: o ensino desenvolvido nas formações de professores em atendimento educacional especializado para atuar em sala de recursos.

Volto, mas não como uma aluna do curso do magistério, não mais para uma simples visita de campo, mas sim, volto como uma profissional que tinha e tem convicção e desejo em contribuir, intervir e acrescentar na formação específica dos professores por acreditar que o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência<sup>1</sup>, gera reflexões na perspectiva de pensar o papel das oportunidades educacionais na construção de uma sociedade melhor e possibilitar que a educação transforme significativamente a situação de desigual em que se encontravam os indivíduos considerados “diferentes”.

Em decorrência dessa experiência, resolvi pesquisar, selecionar referências bibliográficas que ampliassem os meus conhecimentos voltados para Educação Especial. Participações em palestras, seminários e a minha prática docente me

---

<sup>1</sup> Aproprio-me do vocábulo “deficiência” por está inserido no contexto linguístico das comunidades sociais, por ser o indivíduo histórico e ter suas especificidades.

impulsionam a estar constantemente evolvida a mobilizar o meu fazer pedagógico na comunidade escolar, nas Instituições Superiores de Ensino (IES), dentre outras nas quais estou inserida. Como bem sugere CIAMPA (1993) “nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem”.

Percebo que a cada crescimento, enquanto profissional da Educação Especial, trago comigo não só um olhar de conhecimentos teóricos, mas um olhar de sensibilização, de respeito ao diferente e acredito que não só aceitar e tolerar as diferenças, mas também pensar e planejar uma intervenção pedagógica que atenda as especificidades do aluno com deficiência.

Como consequência dessa experiência profissional, busquei uma especialização em Educação Especial realizada pela UEMA, sempre me referenciando a diferentes aportes teóricos que me remetem a diversas concepções de deficiências. Com estas teorias estudadas e analisadas posso contribuir para o processo de formação destes professores, no sentido de possibilitar um equilíbrio entre a relação professor, aluno e afetividade no contexto do ensino e aprendizagem.

Fui desconstruindo algumas concepções estabelecidas que cristalizei ao longo da minha formação em relação ao campo de atuação do professor, como também compreendi que a educação não ocorre apenas em sala de aula com os conteúdos já estabelecidos, a mesma necessita de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos que possam dar sentido às aprendizagens desses alunos.

Como todo caminho nos leva a algum lugar, eu consegui chegar a um lugar construído por mim. Foram muitos os caminhos que percorri, foram caminhos sinuosos, às vezes sombrios e em determinadas situações me sentia limitada, impotente.

Então, em 2009, abrem-se as portas através do convite realizado pela coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para fazer parte da equipe de formadores do antigo Centro Municipal de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais (CEMAPNE), primeiro nome

denominado ao centro de formação de professores da rede municipal de educação em atendimento ao público da Educação Especial.

Como atuante da equipe do CEMAPNE, aprendi a conhecer com mais propriedade cada área das deficiências. E foi fazendo parte desta equipe que participei da organização das primeiras formações para os professores da rede municipal de Imperatriz/MA. Auxiliei na implantação das primeiras salas de recursos recebidas pelo município no ano de 2009, colaborando também na reconstrução da nova proposta de formação para os professores da rede municipal.

No entanto, o marco que considero mais importante nesta minha trajetória profissional, foi a minha participação na reestruturação da nova proposta de inclusão que foi aderida pelo município, mediante a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, bem como a criação do Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade (SIADI<sup>2</sup>) no município de Imperatriz/MA.

À luz deste cenário, a minha pesquisa tem como problema: como o ensino desenvolvido nas formações de professores, oferecida pelo SIADI, contribuem para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de Imperatriz/MA? Desta forma, o objetivo geral é analisar o ensino desenvolvido nas formações de professores, oferecida pelo SIADI, contribui para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de Imperatriz/MA.

Com o intuito de atingir o objetivo geral estabeleço os seguintes objetivos específicos: averiguar a concepção dos professores que atuam na sala de recursos em relação ao ensino inclusivo; conhecer os desafios encontrados pelos professores referentes à sua formação realizada no SIADI para o atendimento em sala de recursos; investigar como o ensino desenvolvido na formação de professores, oferecido pelo SIADI, contribuir para o atendimento das necessidades dos alunos que possuem diferentes deficiências.

---

<sup>2</sup> Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade de Imperatriz. Local designado para estudos e formações de professores envolvidos com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

Para responder a estes objetivos, foram elaboradas questões para nortear essa pesquisa, as quais são: qual a concepção dos professores que atuam na sala de recursos em relação ao ensino inclusivo? Quais os desafios encontrados pelos professores referentes à sua formação realizada no SIADI para o atendimento em sala de recursos? Como o ensino desenvolvido na formação de professores, oferecida pelo SIADI, contribui para o atendimento das necessidades do aluno que possui diferentes deficiências?

Ciente que essas questões norteadoras me levaram a desvelar os objetivos propostos da pesquisa e para melhor compreensão desta dissertação de Mestrado, faz-se necessário organizá-la em sete capítulos:

No capítulo 1, intitulado "Eu, a trajetória e a temática", descrevo a minha experiência profissional, a natureza do trabalho, contendo a contextualização do tema, o problema, os objetivos, a justificativa, bem como as questões que norteiam todo o trabalho de pesquisa.

O capítulo 2 tem como título "Caminhos percorridos que avançaram para a pesquisa", neste, descrevo o delineamento da pesquisa realizada e foi dividido em quatro subseções sendo: 2.1 O município, 2.2 As escolas pesquisadas, 2.3 As professoras, 2.4 As salas de recursos.

No capítulo 3, com título "Pessoa com deficiência: das marcas as suas conquistas", escrevo sobre essa abordagem histórica para compreender as concepções construídas ao longo da história sobre a pessoa com deficiência. Este capítulo dividido em duas subseções sendo: 3.1 Da segregação a Política de Inclusão e 3.2 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil.

No capítulo 4: "Concepções dos professores acerca da inclusão: um fio condutor para o ensino inclusivo", descrevo as considerações sobre as concepções das professoras pesquisadas em relação a inclusão de alunos com deficiência.

No capítulo 5 que é "Formação e os desafios encontrados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado", apresento a importância do ensino na formação de professores para o trabalho em sala de recursos.

No capítulo 6, intitulado “O ensino nas formações de professores em sala de recursos e suas contribuições para o AEE”. Neste capítulo, discorro acerca da importância do ensino desenvolvido nas formações ofertado pelo SIADI e a sua contribuição para a inclusão dos alunos com deficiência em sala comum.

No capítulo 7 trago as “Considerações finais: o desvelar dos fatos”, apresentando o que a pesquisa permitiu perceber de acordo com os objetivos propostos ao longo do trabalho. Apresento sentidos e significados que parecem circular em torno da questão do ensino da formação oferecida pelo SIADI aos professores que atuam em sala de recursos para a inclusão dos alunos com deficiência na escola comum. Por fim, finalizo com as Referências, os Apêndices e os Anexos da pesquisa.

## 2 CAMINHOS PERCORRIDOS QUE AVANÇARAM PARA A PESQUISA

### **COLCHA DE RETALHOS**

*No início, apenas retalhos,  
Soltos, guardados antigos,  
Tempo de separar, cortar, arrumar,  
E então escolho o centro: florido.  
Vou emendando um a um, cozendo,*

*Os pedaços vão formando um todo,  
Que cresce dia após dia,..*

*Se antes mal cabiam em minha mão,  
Agora tomam o meu colo,  
Aguçam meu entusiasmo,  
Despertam meus sonhos.*

*Pacientemente engendro desenhos delicados,  
Que vão se formando multicores,  
Colcha de retalhos... Caprichosamente feita.*

*(BAGIO, 2008, p. 26)*

Nessa harmonia de retalhos coloridos que vão formando um todo, é que escrevo neste capítulo os caminhos desta pesquisa, a forma como foi se construindo o cenário, o período da pesquisa, a escolha dos sujeitos, as entrevistas, os registros do diário de campo, a explicitação de como se fizeram a coleta de dados e os dados analisados a partir da aproximação com a da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Como os pequenos pedaços de panos coloridos e variados, que se juntam um a outro para formar uma colcha de retalhos, é que comparo a minha pesquisa.

Espelho-me na arte das costureiras, quando separam, cortam, arrumam os pedaços de retalhos, os quais à primeira vista não combinam, e só depois de costurados, torna-se uma linda colcha de retalhos.

## **2.1 Caracterização da pesquisa**

O processo de construção da colcha de retalhos me reporta a construção dessa pesquisa, pois ao definir a temática a ser estudada foi necessário tecer ideias e estas me levaram a uma união de detalhes que teve como alicerce a abordagem qualitativa, pois

uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano. Por meio da precisão de detalhes, ela fornecerá informações que se constituirão fonte relevante de conhecimento. (DESLAURIESRS; KÉRISITT, 2008, p. 130).

Na abordagem qualitativa, “não há neutralidade por parte do pesquisador, uma vez que ele está envolvido tanto na coleta dos dados como na análise do objeto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Esta abordagem permite ao pesquisador o contato direto com a situação a ser pesquisada, além de dar ênfase aos resultados situacionais, permitindo uma melhor descrição do fenômeno estudado.

Nesse sentido, é necessário embrenhar-me com o olhar investigativo, no contexto dos professores de salas de recursos durante o ensino das formações ofertadas pelo SIADI na rede municipal de Imperatriz/MA. Para Biklen e Bogdan (1994) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994, p. 49). A partir dessa afirmação, o pesquisador torna-se o sujeito investigador da realidade que o envolve, buscando compreender a realidade de forma racional e, assim, alcançar a essência dos fenômenos estudados.

## **2.2 Delineamento da pesquisa**

Para a realização da pesquisa documental no SIADI, foi solicitada autorização da coordenação deste setor por meio de uma Declaração de Anuência (APENDICE

A), por este ser o órgão responsável pelas formações e o acompanhamento de professores que atuam nas salas de recursos.

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas da rede municipal de Imperatriz/MA, no decorrer dos meses de agosto a dezembro de 2014. A mesma me oportunizou conhecer mais de perto a realidade a ser pesquisada. Segundo Teixeira (2005, p.58), [...] a pesquisa de campo busca aproximar a teoria e os dados pesquisados, entre o contexto e as ações.

Ressalto que a escolha dessas escolas se deu pelo fato de já ter realizado um trabalho de acompanhamento na função de professora itinerante<sup>3</sup> nessas mesmas escolas há mais de dois anos em acompanhamento aos alunos com deficiência em sala comum. Outro fator relevante, é que no ano de 2013, ao iniciar esta pesquisa, já atuava como professora formadora do SIADI na Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz/MA.

Para isso, foram selecionadas três professoras<sup>4</sup> atuantes nas escolas pesquisadas, com base em três critérios: primeiro critério: que as mesmas fossem professoras de uma das cinco primeiras salas de recursos implantadas no município de Imperatriz; segundo critério: que fossem efetivas do quadro de professores da rede municipal; terceiro critério: que tivessem feito parte da primeira turma de formação em Atendimento Educacional Especializado, realizada pelo município de Imperatriz em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para as três professoras foram solicitadas autorização para a realização da pesquisa, após a concordância ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Para manter o anonimato dos sujeitos pesquisados nessa dissertação, seus nomes foram substituídos pelos códigos P1, P2 e P3.

---

<sup>3</sup> Professores itinerantes são aqueles que acompanham as escolas da rede municipal, levantando os dados e informações junto as escolas para o SIADI. Os professores itinerantes fazem observação da evolução do aluno, reuniões com as famílias, realizam em caminhamentos do aluno para outros setores e dão orientações ao professor de sala comum nas dificuldades em que os mesmos apresentam.

<sup>4</sup> Neste trabalho irei me referir aos sujeitos da pesquisa no gênero feminino, pois todas são mulheres.

Os dados coletados no decorrer da pesquisa documental serviram de embasamento para a elaboração das entrevistas a serem posteriormente realizadas com as três professoras das salas de recursos. De posse dos dados documentais realizei um trabalho de leitura e análise dos mesmos, com o objetivo de analisar se ao longo dos anos de 2010 a 2013 o ensino das formações desenvolvidas pelo SIADI vem contribuindo com a inclusão dos alunos com deficiência em sala comum.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados da pesquisa documental fiz um levantamento das formações realizadas pelo SIADI para verificar os tipos de formações oferecidas, o público contemplado, a carga horária estabelecida e as temáticas estudadas, no intuito de perceber se o ensino desenvolvido nessas formações estava contribuindo com o trabalho das professoras de salas de recursos. Além da coleta de dados da pesquisa documental, utilizei os seguintes instrumentos: a observação, o diário de campo e entrevista semiestruturada.

Para a viabilização da observação houve um contato prévio com a direção das escolas pesquisadas solicitando a autorização para a realização da pesquisa. Com a concordância, foi assinado pela direção de cada uma das escolas investigadas o Termo de Anuência (APÊNDICE B). Para Marconi e Lakatos (2010, p 42) a observação trata-se de:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Assim, a escolha pela observação se deu pelo fato de ser a mais propícia para se investigar *in lócus* como o ensino das formações de professores em sala de recursos, oferecida pelo SIADI, vem contribuindo para o atendimento das necessidades dos alunos que possui diferentes deficiências. As observações no dia a dia me ajudaram a perceber, enquanto pesquisadora, a ocorrência ou não das mudanças mediante as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras no decorrer do ensino desenvolvido com os alunos com deficiência na sala de recursos.

Na observação, foi estabelecido, em cada sala de recursos, um período de 4 horas por dia no decorrer de três semanas seguidas, perfazendo um total de 12 horas. Desse modo, foram realizadas 36 horas de observações, as quais foram distribuídas nas três salas de recursos, conforme o roteiro pré-estabelecido de observações (APÊNDICE E). Destaco que as observações ocorreram durante os momentos de atendimento aos alunos com deficiência, horário previamente marcado pelas professoras.

Durante o tempo das observações, fui registrando no diário de campo todas as informações que considerei importantes em torno dos atendimentos aos alunos com deficiência realizados pelas professoras nas salas de recursos. Com o intuito de, posteriormente, utilizá-las nas análises e discussões dos dados obtidos a partir das minhas percepções.

Além disso, tive o cuidado de não intervir no decorrer do processo de atendimento aos alunos, pois o objetivo era o de investigar se o ensino desenvolvido junto às professoras dessas salas, nas formações ofertadas pelo SIADI, contribuiu para a inclusão de alunos com deficiências na sala de aula comum.

Os registros das observações foram feitos através de um diário de campo considerado por Bogdan; Biklen (1994), como um instrumento metodológico do pesquisador para relatar aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Esse diário de campo me oportunizou realizar os registros das falas estabelecidas no decorrer das observações vivenciadas em torno dos atendimentos realizados nas salas de recursos. Instrumento, esse, que me permitiu, também, registrar as minhas inquietações que surgiram durante as observações nos momentos de atendimentos aos alunos com deficiência.

Outro instrumento utilizado no decorrer da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987, p.146)

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha

de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa

Assim, para a realização destas entrevistas foi firmado com as professoras pesquisadas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE C) como forma de garantir o anonimato das participantes e utilizar as informações obtidas nas entrevistas de modo fidedigno.

Destaco ainda, que as entrevistas foram gravadas em suas respectivas escolas por meio de um dispositivo MP3 e, posteriormente, transcritas e analisadas. Ressalto ainda, que para a realização dessas entrevistas organizei um roteiro com perguntas previamente estabelecidas (APÊNDICE D) e que as falas das professoras, aparecerão em itálico no corpo da dissertação.

## **2.4 O contexto atual do local da pesquisa**

Atualmente a rede municipal de ensino de Imperatriz/MA, está constituída de 152 (cento e cinquenta e dois) estabelecimentos escolares que atendem 42.582 (quarenta e dois mil e quinhentos e oitenta e dois) estudantes, conforme Educacenso (MEC, 2013).

Em Imperatriz existem, segundo o censo educacional de 2013, 42.582 (quarenta e dois mil e quinhentos e oitenta e dois) estudantes, sendo que destes, 1.133 (mil cento e trinta e três) possuem algum tipo de deficiência, o que mostra ser imprescindível o trabalho de construção de uma rede de atendimento, onde envolva todos os serviços que promova a inclusão, de modo que as crianças e adolescentes com deficiência ou outras limitações, tenham acesso aos meios favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem na escola ou em outros espaços não escolar.

Conforme Art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009, define a matrícula do AEE, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino comum, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Com base no entendimento desta Resolução, realizei junto aos documentos do SIADI o levantamento do número de alunos matriculados por

deficiência em sala de recursos no decorrer dos anos de 2010 a 2013, conforme apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 01 – Alunos com deficiência matriculados em sala de recursos nos anos de 2010 a 2013 na rede municipal de Imperatriz.**

Ano	Tipo de deficiência	Número de matriculas
2010	Autismo	08
	Altas habilidades/superdotação	-
	Baixa visão	05
	Cegueira	02
	Deficiência intelectual	105
	Deficiência física	11
	Deficiência múltipla	07
	Surdez	40
2011	Autismo	10
	Altas habilidades/superdotação	01
	Baixa visão	07
	Cegueira	02
	Deficiência intelectual	123
	Deficiência física	15
	Deficiência múltipla	09
	Surdez	42
2012	Autismo	10
	Altas habilidades/superdotação	01
	Baixa visão	09
	Cegueira	02
	Deficiência intelectual	159
	Deficiência física	17
	Deficiência múltipla	09
	Surdez	45
2013	Autismo	13
	Altas habilidades/superdotação	01
	Baixa visão	11
	Cegueira	02
	Deficiência intelectual	195
	Deficiência física	19
	Deficiência múltipla	13
	Surdez	55

Fonte: SIADI 2013

Os dados apresentados neste quadro mostram que a Política de Inclusão (2008), vem contribuindo significativamente para o crescente número de alunos com deficiência matriculados em sala de recursos no município. Pois, segundo a coordenação do SIADI para atender este público da Educação Especial no contra turno da sala comum, o município dispõe hoje de 20 salas de recursos.

### 2.4.1 sala de recursos

O universo pesquisado foram 3 salas de recursos no município de Imperatriz/MA. Em relação às salas de recursos, convém lembrar que no Brasil, surgiram no ano de 2008 com objetivo de atender os alunos que frequentavam o ensino comum e que apresentavam diferentes tipos de deficiência. Isso significa dizer que, historicamente, as salas de recursos se configuram como uma nova alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiência enfrentavam no cotidiano escolar (BRASIL, 2011).

Mediante o Decreto de nº 7611/2011, define-se as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2011)

Dessa forma, as salas de recursos objetivam, exatamente, atender aos alunos com deficiência no contra turno da sala comum, visando, obviamente, expandir os conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades a fim de superar as lacunas deixadas pelos processos de segregação e integração que ainda existem no ensino.

Com base nos princípios legais, da igualdade de condições, de acesso e de permanência do sistema educacional inclusivo, estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), define-se a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, assim como, disponibiliza recursos e serviços para o AEE, complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

Para isso, institui-se por meio do Decreto nº 6.571/2008, a dupla matrícula<sup>5</sup> dos alunos público alvo da Educação Especial, uma em sala comum da rede pública de ensino e a outra em sala de recursos para o AEE. Conforme o Conselho Nacional

---

<sup>5</sup> Conforme o Decreto nº 6.571, de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, foi garantido à dupla matrícula dos alunos com deficiência inserida na sala de aula da rede pública, que recebem atendimento educacional especializado no contra turno de sala de aula. (grifo meu)

de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece-se as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Desse modo, a partir do que se preconiza no referido artigo, a Educação Especial, na política da Perspectiva da Educação Inclusiva, envolve o processo educacional como um todo implementando uma política estruturante nos sistemas de ensino, através de salas de recursos multifuncionais, que transformem a disposição da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais.

Portanto, cabe à escola cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica adequada que valorize as diferenças com a oferta da escolarização nas salas de aulas do ensino comum e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus alunos com deficiência. As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, apresenta no seu parágrafo 1º do Art. 29 que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, as Diretrizes que norteiam a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, definem como competência da escola comum, a organização dos espaços físicos, dentre eles, a implantação da Sala de Recursos e a inserção em seu Projeto Político Pedagógico, considerando as especificidades do alunado da Educação Especial.

No que se referem aos professores do AEE, devem ter formação inicial que os habilitem para o exercício da docência bem como formação específica para a educação especial, inicial ou continuada para o AEE, por meio de cursos de extensão, especialização e/ou aperfeiçoamento.

Isso se constitui como uma forma de aprofundar os conhecimentos voltados a esse público e de atualizar as práticas de ensino. Considerando a Política de Inclusão (2008), dentre às atribuições do professor da sala de recurso em Atendimento Educacional Especializado, destacam-se:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno,
- Acompanhar o aluno do AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2008).

Portanto, o papel do professor do AEE não pode ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, pois, a atuação do professor diz respeito ao atendimento educacional, como o próprio nome indica: atender as necessidades específicas do público alvo da Educação Especial. O que suscita a necessidade de uma formação específica para a atuação desse profissional no contexto em discussão.

A esse respeito é relevante destacar que conforme o número de matrícula de alunos com deficiência, já destacado neste trabalho, o município de Imperatriz recebeu do MEC as salas de recursos Tipo I e Tipo II, como objetivo de garantir um melhor atendimento em sala de recursos ao público alvo da Educação Especial.

Assim, para melhor se entender como estas salas Tipo I e Tipo II estão organizadas, apresento nos quadros abaixo (Quadro 2 e Quadro 3) a listagem dos materiais contidos nestas salas de recursos, conforme o que se define por meio da Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo apoiar as escolas das redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE, contribuindo, assim, para o fortalecimento do processo de inclusão dos alunos com deficiência.

### Quadro 2 – Sala de Recurso Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 material dourado
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner	01 Esquema corporal
01 Impressora laser	01 Memória de numerais
01 Teclado com colmeia	01 Tapete alfabético encaixado
01 Software Comunicação Alternativa	01 Sacolão criativo monta tudo
01 Acionador de pressão	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Mouse com entrada para acionador	01 Dominó de associação de ideias
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de animais em Libras
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de frutas em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó tátil
01 Mesa para impressora	01 Alfabeto Braille
01 Armário	01 Kit de lupas manuais
01 Quadro branco	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Mesas para computador	01 Memória Tátil
02 Cadeiras	01 Mapa mundi em alto relevo

Fonte: Manual de orientação para implantação das salas de recursos (2010)

### Quadro 3 – Sala de Recurso Tipo II

A Sala de Tipo II contém todos os recursos da Sala Tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de orientação para implantação das salas de recursos (2010)

No ano 2009 o município de Imperatriz recebeu as salas de recursos, porém, estas salas não tinham o caráter substitutivo do ensino comum, pelo contrário, para efetivação da matrícula na sala de recursos é indispensável que a família apresente a matrícula do aluno na sala comum, ou seja, um complementa o outro.

Assim, as salas de recursos, de acordo com seus objetivos, tem o caráter complementar e suplementar de atendimento no contra turno da sala comum,

oportunizando ao aluno com deficiência acessibilidade ao conhecimento contribuindo para a eliminação de barreiras.

#### 2.4.2 As escolas pesquisadas

O quadro abaixo (Quadro 4) traz uma breve descrição das três escolas pesquisadas quanto aos seus aspectos físicos e organizacional. Este quadro apresenta algumas características das escolas pesquisadas e suas peculiaridades.

**Quadro 04 - Escolas Públicas Municipais participantes da Pesquisa**

Nome	Descrição
<b>Escola A</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Possui aproximadamente 650 alunos e situa-se em um bairro da periferia da cidade de Imperatriz/MA. A escola funciona em três turnos: Matutino: Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, Vespertino (Educação Infantil e Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano) e Noturno Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1ª ao 9º Ano. A equipe diretiva da escola está composta de: diretora, vice-diretora, coordenadores, secretário, auxiliares de secretaria, auxiliares de serviços gerais e professores. Quanto à estrutura física a mesma possui acessibilidade, um Laboratórios de Informática, sala para biblioteca, uma sala de recurso Tipo I, quinze salas de aula, uma quadra de esporte, quatro banheiros masculino e quatro feminino, refeitório e cozinha. A mesma tem aproximadamente cinco anos de funcionamento e dispõe de um amplo espaço físico.
<b>Escola B</b>	Escola Municipalizada de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano. Possui aproximadamente 210 alunos e situa-se na periferia da cidade de Imperatriz/MA. A escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. Quanto a equipe diretiva a escola está composta de: uma diretora, uma coordenadora, um auxiliar de secretaria, dois auxiliares de serviços gerais sendo uma cozinheira e cerca de doze professores. A escola possui nove salas de aula, dois banheiros masculinos e dois femininos destinados aos alunos, uma cozinha com refeitório, uma sala usada para guardar materiais de limpeza, uma sala de professores com um banheiro, uma secretaria com banheiro, uma sala de recursos do Tipo I e do Tipo II, pois além das deficiências intelectual, física a mesma atente uma aluna com baixa visão e uma cega. Esta escola funciona em um prédio alugado pela SEMED e possui acessibilidade arquitetônica para todos os alunos com ou sem deficiência.
<b>Escola C</b>	Escola Municipal atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª ao 9º Ano. Possui aproximadamente 639 alunos e situa-se num bairro da periferia da cidade de Imperatriz/MA. Há aulas nos dois turnos: manhã e tarde. Os profissionais atuantes na escola são: um diretor, uma vice-diretora, duas coordenadoras, aproximadamente 25 professores, um auxiliar de secretaria. Quanto à estrutura física possui dez salas de aula, um Laboratório de Informática, uma sala de direção, uma biblioteca, uma sala de professores, uma cozinha, banheiros masculinos e femininos e uma sala de recursos

Fonte: SIADI 2013

Convém destacar que dentre as escolas pesquisadas a única que possui as salas de recursos Tipo I e Tipo II é a escola B, pois na mesma há o atendimento de uma aluna com baixa visão e uma com cegueira.

## 2.5 As professoras

O quadro a seguir (Quadro 5) traz a caracterização das professoras pesquisadas no município de Imperatriz, as quais trabalham nas salas de recursos. Estas informações mostram a formação inicial, especializações, os cursos realizados pelo SIADI, o tempo de profissão e experiência na sala de recursos, bem como as deficiências atendidas por elas nessas salas.

**Quadro 5 - Caracterização das professoras pesquisadas no município de Imperatriz/MA**

Identificação	Graduação	Especialização	Formações cursadas no SIADI	Tempo de profissão	Tempo de experiência em sala de recursos	Deficiência atende em sua sala de recursos
P1	Licenciada em Letras	Atendimento Educacional Especializado - AEE Neurociências Educação especial	Libras Braille Soroban	15 anos	05 anos	Deficiência Intelectual Autista
P2	Licenciada em Pedagogia	AEE	Libras Braille	24 anos	05 anos	Deficiência múltipla Deficiência Intelectual Deficiência física
P3	Licenciada em Pedagogia	AEE	Libras Braille <sup>6</sup> Soroban <sup>7</sup>	20 anos	05 anos	Deficiência Intelectual Paralisia cerebral Baixa visão Deficiência Visual

Fonte: Autora da dissertação (2015)

<sup>6</sup> Estratégia para que o aluno cego se aproprie do sistema tátil de leitura e escrita.

<sup>7</sup> Calculadora mecânica manual, possibilita ao aluno cego o desenvolvimento de habilidades mentais e do raciocínio lógico matemático por meio do sistema tátil.

Conforme os dados coletados as participantes da pesquisa foram em busca de formação continuada na área, após serem inseridas para trabalhar em salas de recursos. No que se refere à formação profissional verifiquei que todas as entrevistadas têm formação superior, sendo que duas são Licenciadas em Pedagogia e uma em Língua Portuguesa.

As duas professoras licenciadas em Pedagogia encontram-se na faixa etária acima dos 40 anos, o que me permitiu entender que ha menos de 10 anos tiveram que retornar à sala de aula como estudante. Já a professora licenciada em Língua Portuguesa pertence à faixa etária entre os 35 e 40 anos, com apenas quinze anos de profissão, mas que já atua na sala de recurso há cinco anos. Além de formação superior, todas apresentam formação em curso de pós-graduação lato sensu em AEE.

Quanto ao tempo de atuação como professoras da Educação Especial constatei que duas das professoras pesquisadas iniciaram suas atividades em sala de recursos sem nenhuma experiência com este público. Somente uma professora já tinha uma vasta experiência a mais de quinze anos na APAE de Imperatriz/MA.

## **2.6 Descrições das atividades realizadas**

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, optei por uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Segundo a autora (2011), a técnica de análise de conteúdo objetiva ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura.

Assim, no primeiro momento realizei a pré-análise, a qual se pretende sistematizar as ideias iniciais por meio da esquematização do desenvolvimento das etapas a serem realizadas, sucessivamente, num plano de análise. Nesta etapa, fiz uma leitura dinâmica, pois segundo a autora é o momento de estabelecer contato inicial com o material a ser analisado, deixando-se invadir pelo texto, tirando as primeiras impressões (BARDIN, 2011).

Em seguida, fiz a escolha dos materiais a serem submetidos à análise, de acordo com o problema levantado nesta pesquisa e os objetivos estabelecidos pela mesma. Constituindo-se assim, “o “corpus” que é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 121). Em seguida, passei para a elaboração do material, que consistiu em elaborar os textos, extraíndo dos mesmos os vícios de linguagem e algumas repetições desnecessárias no decorrer das produções.

Logo após iniciei a segunda etapa que foram as “Interpretações e o tratamento dos resultados” (BARDIN, 2011). Nesta etapa, realizei a reorganização e o reagrupamento dos elementos da etapa anterior, a partir da interpretação dos materiais coletados e também da reflexão a respeito dos objetivos da pesquisa.

Devido a pesquisa ter uma abordagem qualitativa, os textos desta dissertação estabeleceram-se por meio dos registros das observações realizadas nas salas de recursos, das entrevistas com as três professoras que receberam o ensino nas formações, da análise dos documentos das formações realizadas pelo SIADI nos anos de 2010 a 2013, dos aportes teóricos que embasaram esta pesquisa e das minhas reflexões sobre todos esses aspectos. Me oportunizando alcançar ao final das análises a aproximação no que cerne o problema pesquisado.

## 3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DAS MARCAS AS SUAS CONQUISTAS

### DIFERENÇAS

*Se a igualdade traz problemas  
os problemas fazem as diferenças.  
As diferenças entre aqueles que sabem aprender  
e os que não o sabem.  
Não se sabe se a sua vida consiste numa existência individual  
Todos nos achamos únicos e originais.*

*(TACTOS, 2008)*

Esse capítulo tem como objetivo, apresentar as marcas históricas que se construíram em torno da pessoa com deficiência ao longo do seu processo histórico, bem como os decisivos contextos que os deixaram excluídos dos mais diversos direitos elementares de um ser humano; como a escolarização, trabalho e o convívio social, assim como as conquistas desses direitos, tomando por base o princípio básico a Política de Inclusão.

Para discorrer este capítulo, realizo um recorte histórico desde a Antiguidade até os dias atuais no Brasil. São abordados os entraves existenciais da pessoa com deficiência e os avanços traçados por meio das influências das ideias pedagógicas, políticas e religiosas que subsidiaram a discussão em torno da Política de Inclusão.

A inclusão é um movimento que ocorre em nível mundial e que propõe, aos governantes dos diversos países, um repensar para uma nova política de educação que abarque os grupos considerados minorias e que foram excluídos ao longo dos anos do processo educacional, dentre eles as pessoas com deficiência.

Assim, busco apresentar como o ensino desenvolvido nas formações dos professores que atuam em sala de recursos oferecidas pelo SIADI no município de Imperatriz/MA, vem contribuindo para o atendimento educacional especializado ao público alvo da Educação Especial, no que tange as suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

### **3.1 Da segregação à Política de Inclusão**

Na história de Educação Especial entre os séculos XI e XII pessoas nascidas com qualquer tipo de deficiência eram eliminadas, descartadas e até mesmo trancadas em casa como se não fossem seres humanos, em virtude de serem vistas, pela sociedade, com motivo de vergonha para quem tinha uma pessoa assim na família (MAZZOTTA, 2005).

Na Antiguidade no que se refere as pessoas com deficiência a forma mais comum de tratamento era o abandono, justificando pelo fato de acreditar que esses indivíduos era fruto do pecado cometido pelas famílias. Dessa maneira, os indivíduos com deficiência mereciam ser castigados a viver confinados isoladamente.

Já na sociedade Espartana, por exemplo, quem apresentasse deficiência tais como: mental ou física deveria ser tratado como um ser subumano e daí abolido do convívio social. Portanto, nenhum tipo de educação deveria ser destinado a essas pessoas. Isso porque nesse período o padrão de homem estabelecido pela a sociedade era a do corpo perfeito, se ao nascer a esses indivíduos manifestassem qualquer característica diferente desses padrões, o mesmo seria segregada da sociedade

A falta de conhecimento contribuiu para que as pessoas com alguma deficiência, fossem vistas como inválidas e/ou incapacitadas, marginalizadas, ignoradas por parte da sociedade e familiares. Durante a Idade Média, a forma de tratamento desses indivíduos se modificava de acordo com as concepções de caridade ou de castigo.

Esses castigos eram os tipos de tratamento que a sociedade dava a essas pessoas que acabavam sendo, de certa forma, excluídas por causa da doutrina cristã, que na época tinha grande influência.

E com sua força cultural, esses indivíduos passaram a ter uma aceitação parcial, pois estes mereciam “caridade”. Recebiam comida e moradia, mas deveriam ficar segregados, e não bastando, existem relatos de que esses indivíduos sofriam torturas e promiscuidade. Eram vítimas de tais crueldades por parte dos que eram considerados ditos “normais” por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO e BAUMEL, 2003).

Deste modo, os deficientes passaram, então, a ser objeto de caridade, pois, através deste ato, as demais pessoas acreditavam que poderiam purificar-se. Apesar dessa mudança de postura da sociedade, as pessoas com deficiência foram confinadas em instituições, onde recebiam alimento e moradia, estabelecendo-se, dessa forma, o paradigma da segregação.

### **3.2 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil**

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidas por estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional (MAZZOTTA, 1996). Neste sentido, surgem as primeiras preocupações em atender os alunos com necessidades educacionais especiais e, a partir desse período, criam-se as primeiras instituições para atender esse público.

Mazzotta (2001) destaca que o atendimento às pessoas com deficiência teve início mais precisamente na década de 50, através de D. Pedro II em 1854 pelo o

Decreto nº 1.428; com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320 foi denominado Instituto Benjamin Constant-IBC, em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES, ambos no Rio de Janeiro.

No século XX, em Porto Alegre é fundado o Instituto Pestalozzi (1926) por um casal de professores introduzindo no Brasil uma nova concepção, chamada “ortopedagogia das escolas auxiliares”, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; o atendimento era realizado de forma internato, semi-internato e externato, funcionando mediante convênios, com outras instituições sendo elas públicas estaduais e também federais.

No entanto, com a ajuda de alguns estudiosos, o Instituto Pestalozzi expandiu-se para alguns estados brasileiros, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo entre outros, inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador Suíço Henrique Pestalozzi do Rio Grande do Sul, foi “precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul” (MAZZOTTA 2001, p. 42).

Em 1935, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na Sociedade Pestalozzi, por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff.

Em 1953, também foi criada a escola de pais, e três anos mais tarde em 1956, a Escola da Sociedade Pestalozzi obteve a conquista de ser registrada na Secretaria de Estado da Educação, no Instituto Nacional de Previdência Social-INPSe no Ministério do trabalho sob nº 1.920 de 25 de outubro, celebrando em seguida o primeiro convênio com o governo federal, obtendo, assim, recursos financeiros para fundação de uma biblioteca.

Mesmo com muitas conquistas no decorrer do século, não havia nada focado para a formação dos condutores dessa nova realidade, ou seja, não havia formação de professores especializados para atender esses deficientes, mão-de-obra

qualificada para o ensino, para de fato acontecer uma aprendizagem, onde estes possam ter a possibilidade e a oportunidade de uma vida melhor em sociedade.

A Sociedade Pestalozzi, por identificar as mazelas que havia na assistência educacional e integração social, organizou o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores realizado até o ano de 1959, se tornando a pioneira nesse âmbito, com isso, foi inicializado oficinas pedagógicas nas áreas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais vários e simples.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que ressalta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino permitindo uma educação paralela.

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir, que o princípio básico aí implícito, é o de que a educação dos excepcionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), poderia se realizar através de serviços educacionais especiais[...] quando aquela situação não for possível (MAZZOTTA 2001, p. 68).

Segundo o autor, interpretando que, se a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, pode-se então enquadrá-la em outro sistema que é o sistema educacional especial, com isto, entende-se que, as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação.

A Lei nº. 5.692/71, que ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promovem a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

[...] O objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (MAZZOTTA 2001, p. 69).

Esta mesma Lei nº. 5.692/71, também altera a LDBEN de 1961, ao definir no artigo 9º, ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. O texto reservado à Educação Especial, pela segunda LDB de 1971, apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo que se estendeu ao longo daquela década.

Mesmo diante de um aparato legal, ainda havia fragilidades, pois, no campo pedagógico, de maneira concreta, não se preestabeleceu uma sistematização de forma a realmente acontecer a Educação Especial, prova disso, é a Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, que não estabelece uma exigência de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível do “sempre que for possível” (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que além de prever o pleno desenvolvimento dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, também se estende a numerosos e relevantes aspectos tais como: à dignidade da pessoa humana, à saúde, à assistência social, à educação, à família, à criança e ao adolescente, e outros.

No seu artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988) a CF declara, como fundamento, a “dignidade da pessoa humana”, que é um valor supremo e que agrega em torno de si a unanimidade dos demais direitos e garantias fundamentais do homem. Na mesma CF, em seu artigo 5º (BRASIL, 1988), vários direitos individuais e coletivo, garantem a “convivência digna livre e igualitária de qualquer indivíduo”. Direito este presente de forma explícita, se apresentando como princípios norteadores dos

direitos da pessoa humana.

Isso porque a igualdade, ao fazer parte dos elementos essenciais e invioláveis, serve de diretriz interpretativa para as demais normas constitucionais. Desta forma, o atendimento de forma igualitária precisa ser uma realidade no ambiente educacional, pois, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, deve-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Para isso, é imprescindível uma estruturação tanto do aspecto físico da escola quanto do corpo docente e administrativo para atender ao que estabelece a Carta Magna. Essa assertiva é ratificada, na mesma CF, em seu artigo 205, ao expor:

[...] a educação como direito de todos, é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Acrescenta também, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Corroborando com os preceitos estabelecidos nesta Lei, no ano de 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei nº 8.069/90, que reitera os direitos garantidos na Constituição Federal, quanto ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 54º dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;  
 III - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.(BRASIL, 1990)

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, inclusive o Brasil, e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Esta declaração proclama as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Na introdução dessa declaração, abordam-se os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e apontam os princípios de uma Educação Especial e de uma pedagogia centrada no aluno com deficiência como sujeito de direitos.

Além disso, apresenta propostas, direções e recomendações para um novo olhar voltado à educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. Na Declaração de Salamanca, as escolas

[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Após a Declaração de Salamanca, o Brasil estabelece a Política Nacional de Educação Especial (1994), que orientava para a importância de integração instrucional dos alunos com deficiência nas escolas regulares, justificando que eles, em classes comuns, teriam as mesmas condições para desenvolver atividades curriculares dos alunos ditos normais.

Contudo, Stainback&Stainback (1999), afirmam que essa é uma concepção que reforça os padrões de homogeneidade, os quais inviabilizam avanços no ensino principalmente, na Educação Especial. A política não favoreceu mudanças na prática educativa no sentido de ver nas diferenças e nas potencialidades dos alunos com deficiência, condições de aprendizagem no ensino comum.

A partir de então, houve mudanças significativas de ordem estrutural e de nomenclatura. Em relação à estrutural, a educação para as pessoas com

deficiências deixa de existir nas escolas especiais e passam a acontecer na sala de aula comum com objetivo de inclusão.

Em relação aos marcos legais significativos, a LDB nº 9.394/1996 incluiu em um dos seus capítulos, um tratamento diferenciado para a Educação Especial, tratando-a como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior reforçando o dever do Estado de ofertar, preferencialmente, na rede de ensino regular. E, quando não for possível, que haja a integração desses alunos nas classes de ensino regular.

Quanto a essa questão, vale mencionar que a mesma lei, no parágrafo 2º, define, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Sendo que terão acesso, à Educação Infantil, crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Além disso, é nobre enfatizar outras contribuições significativas para o público da Educação Especial, sendo que uma delas veio em 2001, com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 nas quais se expõe, nos Artigos. 2º e 3º, o dever dos sistemas de ensino, bem como a definição de Educação Especial, a saber:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial quanto à realização de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar àqueles com necessidades educacionais especiais, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu Artigo 2º.

Em 2008, corroborando com as Diretrizes para a Educação Especial, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tem como objetivo “[...] o acesso, a participação, e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Ao estabelecer objetivo aponta-se, para os desafios advindos com o crescimento do número de alunos que apresentam deficiência, sendo a esses garantido a oferta de matrícula nas classes comuns e um atendimento educacional especializado estabelecido no contra turno da sala de aula comum.

Destaco a relevância da Resolução CNE/CEB nº04 de junho de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no seu Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Outro importante documento norteador para o avanço da Educação Especial, está estabelecido na Resolução CNE/CEB nº07 de dezembro de 2010, que fixa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que orienta as escolas para a elaboração Projeto Político Pedagógico, considerando que todas as escolas devam estar abertas à inclusão.

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento (BRASIL, 2010).

Dentre outros documentos que nortearam para o avanço da Educação Especial, destaco o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente a Meta 4 que estabelece:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Desta forma, as Políticas Nacionais aqui enfatizadas destacam que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, tendo em vista que não se limita apenas aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa. Vale destacar que, diante dessa nova concepção, surgem as salas de recursos que contribuem para o atendimento amplo daqueles que estão inseridos no contexto educacional e, mais precisamente, daqueles que podem utilizar esse novo lócus para ampliar e melhorar o ensino especializado.

Corroborando com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, a rede municipal de Educação de Imperatriz, atualmente atende crianças, adolescentes com diferentes deficiências em classe comum, ou seja, tem uma árdua tarefa em educar e criar possibilidades de aprendizagem para esse público da Educação Especial.

O Município de Imperatriz, não apenas esta inserindo os alunos com deficiência nas salas comuns, mais oportunizando a construção de um novo cenário educacional, voltada para um caminhar de desenvolvimento pautado na Política de Inclusão, ofertando condições ao Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade, para organizar e realizar propostas de formações que venha a atender aos professores de sala de recursos no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências em sala comum.

## **4 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS: UM FIO CONDUTOR PARA O ENSINO INCLUSIVO**

*A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo...*

*(MITTLER, 2003, p 33)*

Início este capítulo com o objetivo de apresentar as concepções dos professores que estão inseridos e atuam nas salas de recursos, em relação ao ensino inclusivo, tomando por base a Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008). A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por toda a Educação Básica, se caracterizando em todas as etapas e níveis de ensino, ao longo de todo o processo de escolarização.

O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo da Educação Especial, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. Neste sentido, define-se como público alvo da Educação Especial todos “aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008)”.

O Decreto nº 6.571/2008 acrescenta que estes alunos devam estar “[...] regularmente matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos [...]”, acompanhados por professores que tenham formação voltada para o AEE.

Nessa perspectiva, os alunos com deficiência dispõem das mesmas oportunidades, conforme preconiza o Art. 3º, inciso IV da Constituição Federal (CF) de 1988, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Ainda na CF, em seu Art. 206º, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino que garante como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208º CF).

Nesse sentido, a discussão em torno da inclusão surge como um meio para oportunizar o acesso e a permanência de alunos com deficiência. Sendo esta condição estabelecida também no Art. 4º, item III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 (LDBEN), que define que o “AEE, deve ser gratuito aos educandos com necessidades especiais, devem acontecer preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com esse entendimento, para assegurar um atendimento diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial, é que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), aponta mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional. Conforme o objetivo desta política:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde educação infantil até educação superior: oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações.

Diante do objetivo estabelecido, Glat e Nogueira (2002, p. 45), ressaltam que “a perspectiva da inclusão, busca romper com o paradigma de turmas homogêneas”, pois, diante do processo educacional não existe um padrão unificado de ensino e aprendizagem que atenda a todos os sujeitos.

Assim, incluir pessoas com deficiência nas salas de ensino comum, requer da escola alguns aspectos que devem ser considerados, dentre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo. Ambos devem incorporar ações que favoreçam a inclusão e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois conforme, Ropoli (2010) a LDBEN Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A partir deste entendimento, o PPP deve ser elaborado tomando por base as necessidades individuais de cada escola. Portanto, a escola, por ser uma instituição autônoma, deve elencar prioridades, fazer escolhas, definir as ações com estabelecimento de prazos, principalmente no que se refere ao planejamento para atender os alunos com deficiência.

Para, Veiga (2004), a escola deve elaborar seu PPP, pois é uma instituição autônoma, sendo que esse PPP deve estar fundamentado no exercício do respeito à diferença, à singularidade, e à participação na construção de sua identidade.

Nesse sentido, a escola, por sua vez, precisa inserir em seu PPP, um currículo que venha garantir a inclusão nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala comum. Para isso, a escola precisa discutir com os professores e demais seguimentos da escola, concepções que se referem à inclusão destes alunos.

Desta maneira, a escola na perspectiva da inclusão prevê ações decisivas no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, cabendo aos professores definir suas concepções no que se refere ao seu entendimento sobre a inclusão. Conforme o exposto, destaco a concepção das professoras pesquisadas em relação a inclusão.

*[...] Inclusão seria possibilitar ao aluno com deficiência a participar de todas as atividades que sejam ofertadas na escola. Na minha concepção é o aluno está participando de tudo e de todas as atividades escolares, não só em sala de recursos ou em sala de aula comum com atividades diferenciadas (P1, 2014).*

*[...] Eu entendo que a inclusão deve ser você estar recebendo aquelas pessoas com deficiência e a escola se reorganizar para planejar as atividades de uma forma que se alcance as especificidades destas pessoas (P3, 2014).*

A fala de P1, chama atenção para dois aspectos relevantes em torno da sua concepção em relação a inclusão, o primeiro ressalta que incluir é acreditar que a mesma só acontece quando é oportunizada a participação deste aluno em todas as atividades da escola, independente da sua deficiência ou limitação.

No segundo aspecto, ela destaca que inclusão “é o aluno está participando de tudo e de todas as atividades escolares, não só em sala de recursos [...]”. De modo que, este aluno possa superar suas limitações, quer seja no espaço da sala de aula comum, como nas demais dependências do espaço onde esteja inserido.

Na resposta de P3, destaco um importante elemento, que é a organização por parte das escolas inseridas no processo para atender estes alunos. Pois, incluir não é somente inserir o aluno com deficiência em uma sala comum, é, acima de tudo, garantir a permanência do mesmo de modo que aconteça um ensino que condiz com suas necessidades. Mediante o discurso de P3 em relação a inclusão, faço uma ressalva na afirmação de Lacerda (2007, p. 261) a qual destaca que

*[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.*

Nesse sentido, a inclusão de alunos com deficiência precisa ser de modo planejado e sistematizado de acordo com a política da perspectiva da inclusão, pois de nada adiante incluir se as condições do âmbito escolar não garante a permanência do mesmo.

Mantoan (2006) defende a inclusão de todos os alunos, sem exceção, e declara que todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular,

sendo que esta inserção deva acontecer de forma radical, completa e sistemática. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque

não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p. 19).

Partindo desse entendimento o que percebo é que a responsabilidade para com este aluno é da competência da organização e planejamento escolar, sendo que, para acontecer um ensino e aprendizagem voltados para as necessidades desses alunos, é preciso que haja uma discussão e, conseqüentemente, o envolvimento de todos da escola no processo de inclusão. Outro aspecto importante sobre a inclusão é o que destaca P2 em sua fala quando diz que

*[...] antes da formação em AEE, eu não acreditava que um aluno com deficiência era capaz de aprender alguma coisa, hoje vejo que cada aluno tem seu jeito de aprender, em ritmos e tempo próprios. Isso é inclusão. A inclusão passa pela sociedade e não apenas pela escola. No entanto, o professor precisa acreditar e promover atividades que colabore com o potencial do seu aluno (P2, 2014).*

A partir da fala de P2 são destacados dois pontos relevantes para a concretização da inclusão de alunos com deficiência, sendo o primeiro a credibilidade no potencial dos alunos, ou seja, cada aluno aprende em ritmos e tempos diferentes, mas que todos têm possibilidades de aprender. Segundo, a professora convoca todos os envolvidos no processo de inclusão à corresponsabilidade tanto dos poderes públicos quanto dos professores.

Nesse aspecto, a professora chama atenção para o processo complexo da inclusão, ou seja, não basta querer fazer a inclusão, é preciso ter propostas educacionais voltadas para a realidade e para as necessidades que são específicas em cada espaço escolar, bem como do próprio aluno com deficiência.

Para Oliveira (2004), a concepção de inclusão busca repensar a escola para deixar de vivenciar um contexto menos restritivo possível, intervindo de maneira que determinadas práticas exclusivas não mais existam, possibilitando aos alunos com

deficiência se sentirem parte integrante daquele ambiente educacional, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros da escola e sociedade.

No entendimento de Oliveira (2004) a inclusão exige muito mais do que simplesmente práticas educativas diferenciadas, é preciso que em seus projetos pedagógicos sejam pensados de forma tanto em nível conceitual, quanto metodológico e organizacional, de maneira que a diversidade seja vista como fator inerente a todo grupo humano da escola. Como afirma Glat (2007, p. 16):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégia de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Diante da clareza da importância da Educação Especial, quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência na escola, é preciso que a discussão não seja resumida somente à socialização deste público, como se apenas isso fosse o suficiente para tornar a escola inclusiva, é preciso ter no mesmo espaço pessoas com deficiência e sem deficiência, como se refere Jiménez (1997), quando ressalta que as escolas precisam deixar de ter a concepção homogênea e passe a ser uma escola com concepção heterogênea, para que a escola da discriminação dê lugar à escola das diferenças.

Mesmo convivendo com sentimentos diversos em relação à inclusão aos alunos com deficiência em sua sala de recursos, basicamente, todas as professoras entrevistadas mostraram acreditar na inclusão e concordar com a política de formação oportunizada pelo SIADI na rede de ensino do município de Imperatriz.

*Eu acredito que a minha concepção em relação à inclusão dos nossos alunos agora é outro, com os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação do SIADI, me oportunizou pensar diferente a respeito do aprendizado do meu aluno, antes de estar na sala de recursos era professora da rede municipal e eu mesma não acreditava que a inclusão era possível (P1, 2014).*

Na fala desta professora é possível perceber que, a princípio, ela não acreditava na inclusão de alunos com deficiência. Isso nos reporta ao fato de muitos não acreditarem que esses alunos podem ser capazes de aprender. Mesmo com suas limitações os alunos com deficiência podem realizar tarefas que no começo podem parecer difíceis, mas com o tempo as desenvolvem de modo hábil. Testemunhando essa realidade, P1 completa dizendo que

*agora defendo a inclusão e luto para que todos os meus colegas acreditem e passe a ter a mesma luta como nós professoras de sala de recursos. É muito triste quando faço visita de acompanhamento do meu aluno de sala de recursos na escola comum onde ele estuda, pois percebo que há um distanciamento no atendimento a ele, isso, me deixa triste, pois penso se todos os professores tivessem a oportunidade que estou tendo tudo se tornaria mais fácil, tanto para o aluno que tem deficiência e precisa estar na escola e do professor de sala comum que recebe o aluno e não tem o conhecimento específico para atendê-lo (P1, 2014).*

Quando P1 fala desse distanciamento ela se refere ao fato da concepção de alguns professores em relação ao ensino na sala comum e sala de recursos. Durante a minha observação, percebi que a proximidade entre os professores dessas salas ainda precisa ser melhorada para que a aprendizagem desses alunos seja de modo mais significativo, pois, mediante essa concepção, é como se o aluno tivesse dois ensinamentos diferentes.

O ensino do AEE não pode ser confundido com reforço escolar, pois este surgiu para atender às necessidades do aluno com deficiência em sala de recurso. Nesse sentido, P2 ressalta a preocupação em incluir o aluno de fato, mesmo sabendo que alguns professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com esse aluno.

*Eu vejo que o esforço é válido, e é por aí, na minha concepção a inclusão do aluno com deficiência está acontecendo, já vejo por parte da escola como um todo, a preocupação, nem que seja para alguns professores dizerem não se sentir preparados para tal (P2 2014).*

P3 ressalta a importância dos professores da sala de recurso ter apoio e orientações quanto ao seu trabalho junto a esses alunos. Embora esses professores tenham formações e treinamentos para a realização dos atendimentos, não deixam de precisar de apoio mediante às situações que requerem maiores cuidados.

*No meu entender para a inclusão não existe uma receita a ser seguida. É importante que nós professores de sala de recursos e professor de sala comum, sejam apoiados e orientados, pois me coloco também como um professor que precisa de apoio. Na minha concepção a inclusão é deixar o aluno se expressar, apresentado aquilo que ele sabe ou aprendeu a fazer mesmo diante de suas limitações P3 (2014).*

A partir das falas das professoras pesquisadas fica claro o quanto é importante que se reflita sobre os vários aspectos apresentados diante da concepção de inclusão do aluno com deficiência. Primeiro, acreditar na inclusão destes alunos já é um início, depois sobre a abrangência do sentido e do significado da concepção de inclusão estabelecida pelas professoras pesquisadas.

Diante das falas estabelecidas, posso ressaltar que acreditar na inclusão já é um passo muito importante para o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo destes alunos. Com isso, é possível perceber o respeito que as professoras pesquisadas têm em relação a esse atendimento de inclusão, bem como aos alunos que necessitam desse atendimento.

[...] A educação encontra-se diante de um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem (SANTOS, 2003, p. 79).

Fazendo uma relação com a fala do autor e das professoras pesquisadas, o que percebi é que a verdadeira inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino necessitando uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo educativo, percebendo que, mesmo não possuindo deficiência aparente, cada um tem seus limites.

Conforme o documento norteador da Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, a escola precisa estabelecer em seu Projeto Político Pedagógico as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazendo da aprendizagem o eixo das escolas, abrirem espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus

professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira escola inclusiva.

Desta forma, e diante das concepções descritas pelas professoras pesquisadas, percebi que as mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhe acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que esses se propuserem viver.

As práticas inclusivas se caracterizam por uma complexidade também emocional, diz Nóvoa (2002), e num espaço escolar no qual passa a ser gerado o afeto, sentimentos e conflitos, o professor cria uma relação pedagógica com os alunos e uma relação social com as comunidades.

Assim, a partir deste entendimento é que acredito que muito ainda temos que fazer para que a inclusão aconteça, pois, não existem receitas prontas, como ressaltou P3, mas existem experiências que devem ser refletidas, avaliadas e reelaboradas. No sentido de entender que a inclusão, não é só estar, mais sim garantir ao mesmo o direito de permanecer.

## 5 A FORMAÇÃO E OS ENTRAVES ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DO AEE

*A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa sala de aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder [...], à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa.*

*(IMBERNÓN, 2009, p. 91).*

Entende-se que os saberes construídos e constituídos no decorrer dos processos de formação e no exercício da atuação profissional, necessitam de um constante processo de reelaboração através da (des)construção das concepções que definem a especificidade do perfil profissional que cada um assume na sua relação com seus pares e educandos.

Com esse entendimento é que apresento, neste capítulo as impressões destacadas pelas professoras investigadas em relação à formação desenvolvida pelo SIADI e os desafios encontrados no decorrer dos atendimentos aos alunos com deficiências, na sala de recursos e na interligação com as aprendizagens que devem ser adquiridas em sala comum.

Na relação entre os saberes teóricos e práticos adquiridos desde a formação inicial, é que o professor se constrói de forma crítica e reflexiva, haja vista, estes saberes servirão de base para futuras vivências em sala de aula, pois, as abstrações adquiridas, ao longo do seu processo de formação, são subjetivas e individuais e dependem de diversos fatores intrínsecos à sua formação (TARDIF, 2002).

Dos dados levantados na pesquisa documental e em conversa com a coordenação do SIADI, percebi que, a formação em AEE, foi o início para se refletir o processo de inclusão do aluno com deficiência. Pois, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o AEE, um serviço da Educação Especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Compreendendo o AEE como um elemento norteador para a inclusão do aluno com deficiência, o SIADI investiu na formação dos professores em sala de recursos considerando o aluno com deficiência como sujeito que aprende independente de suas limitações.

Desse modo, em 2010 surge a primeira a formação em AEE. Logo em seguida foi lançado o Projeto “Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência”, que tinha como objetivo estudar todas as deficiências e suas especificidades no decorrer do ano de 2011. De 2012 a 2013 foram ofertadas formações específicas sobre as deficiências sensoriais<sup>8</sup>. Desse modo, o quadro 6 vem apresentar os tipos de formações ofertadas durante os anos de 2010 a 2013.

**Quadro 6 - Caracterização das formações ofertadas pelo SIADI aos professores pesquisados**

ANO	TIPOS DE FORMAÇÕES OFERTADA PELO SIADI
2010	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2011	Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência intelectual Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com surdez; Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com cegueira e baixa visão; Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência múltipla e surdocegueira; Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência física;
2012	Libras básico e libras em contexto
2013	Braille e sorobã

Fonte: SIADI (2014)

---

<sup>8</sup> A deficiência sensorial se caracteriza pelo não-funcionamento (total ou parcial) de algum dos cinco sentidos.

O Início do ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, ocorreu em 2010, com a especialização em AEE, que proporcionou a primeira formação aos professores itinerantes do SIADI e para os demais professores da rede municipal que se lançaram ao desafio de trabalhar nas salas de recursos.

Em 2011, inicia os estudos das deficiências por meio do Projeto “Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência”. A primeira deficiência a ser estudada foi a Deficiência Intelectual (DI). Na formação foram abordadas as particularidades do aluno DI, suas relações com o contexto social, o trabalho do professor de AEE, a construção de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliassem os mesmos na aprendizagem dos alunos DI, a partir das necessidades específicas na sala de aula comum.

Logo após, foram proporcionados estudo sobre a pessoa com Surdez (PS), e as características referentes sua língua. Por esta ser uma necessidade que emergiu do significativo número de alunos com surdez matriculados na rede municipal, conforme destaque anteriormente no Quadro 01 (Alunos com deficiência matriculados em sala de recursos nos anos de 2010 a 2013 na rede municipal de Imperatriz). Além do fato do município ter a única escola Bilíngue para surdos do estado do Maranhão.

Durante o ensino na formação ofertada pelo SIADI, também se discutiu o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que destaca o direito as pessoas com surdez a uma educação que garanta a sua formação. Em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita ocorra no ambiente escolar, e que a proposta de educação bilíngue esteja pautada a organização da prática pedagógica na sala de aula comum e na sala de AEE.

A Deficiência Visual (DV) e a Baixa Visão (BV), também foram destacadas no ensino das formações ofertadas pelo SIADI, no decorrer do estudo dessas deficiências foram apresentadas as características específicas de cada uma, bem como a utilização de estratégias, recursos específicos e suas implicações pedagógicas dessa condição visual.

No decorrer do estudo dessas duas deficiências os professores foram orientados sobre a utilização dos recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão, tais como: auxílios ópticos, auxílios não-ópticos e outros. Foi também destacado sugestões e recomendações para o uso do lápis 5B ou 6B, pauta ampliada, canetas de pontas porosas e pincel atômico preto ou azul-escuro. E para o uso dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS), devido as mesmas serem grandes aliadas no decorrer das atividades propostas pelo professor do AEE.

Embora a Surdocegueira, ainda não se apresente no quadro de alunos matriculados na rede municipal nos anos analisados nesta pesquisa, o SIADI teve a iniciativa de promover o ensino acerca dessa deficiência, pois no entendimento da coordenação do setor, os professores do AEE, necessitam conhecer as especificidades da mesma, para realizar possíveis abordagens no decorrer do atendimento em sala de recursos.

Com a finalização do Projeto “Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência”, nos anos de 2012 e 2013 o ensino das formações se dedicou a trabalhar cursos específicos das deficiências sensoriais, ou seja, surdez e cegueira.

Me reportando ao projeto “Ler o mundo, escrever a vida: a construção do sujeito com deficiência” ressalto que, mesmo que este tenha contemplado no seu ensino as características específicas de cada deficiência, P1 e P2 apontam para a necessidade de um acompanhamento mais de perto por parte da equipe de formação do SIADI, para a verificação *in lócus* das necessidades dos professores em sala de recursos, principalmente no que se refere aos ensinados abordados nas formações, referente ao processo de inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de Imperatriz/MA.

*Acho importante que além da formação oportunizada para nós, são necessárias visitas diárias pela equipe formadora do SIADI, pois depois que recebemos a formação retornamos para nossas salas de recursos entusiasmadas em aplicar o que aprendemos e às vezes no chão da escola é que vem a dificuldade em relação ao que aprendi e o como ensinar (P1, 2014).*

A partir do discurso de P1, percebi a importância das visitas técnicas por parte da equipe formadora do SIADI nas salas de recursos para acompanhar o desenvolvimento do ensino ofertado e para dar suporte as professoras sobre as necessidades apontadas no cotidiano dos atendimentos em AEE. Sobre este aspecto P2 destaca a relevância deste acompanhamento, porém, pontua a seguinte problemática:

*Às vezes, sinto falta de uma formação mais de perto, vou me explicar melhor, quero desenvolver o que aprendi em minha sala, mais fico na dúvida, aí é que entra no meu entender a equipe formadora do SIADI, se ela viesse mais vezes em nossas salas de recursos talvez não ficássemos com tantas dúvidas. Aí você pode me perguntar por que não tira as dúvidas no decorrer da formação? É que tem coisas que só olho no olho é que faz a diferença (P2, 2014).*

O aspecto discorrido por P2 traz à tona a necessidade de um acompanhamento mais sistematizado por parte da equipe formadora nas salas de recursos, em prol da melhoria da qualidade do ensino que já é desenvolvido pelas professoras pesquisadas. Esta situação me remete ao fato que muitas vezes os professores não têm a oportunidade de tirar as suas dúvidas no momento das formações.

Ainda referente aos entraves, me remeto a opinião das professoras sobre o ensino desenvolvido na formação ofertada pelo SIADI aos professores de sala de recursos. P1 diz “[...] eu acho que poderia melhorar, porque para ser professor de sala de recursos é preciso que se conheçam todas as deficiências, e estratégias de ensino diferenciadas e isso a formação deixa a desejar...” (P1, 2014).

Neste sentido, apesar das formações oportunizarem conhecimentos sobre as deficiências, P1 afirma que estas ainda necessitam de aprofundamentos, visto que não basta conhece-las, é imprescindível aprender a trabalhar com estas em sala de recursos com embasamentos de estratégias apropriadas para cada deficiência. P2 reforça ainda “[...] em minha opinião poderia ser melhor, pois, deveria ser ofertado muito mais e o tempo ser mais otimizado, pois, só ganharíamos com isso...” (P2, 2014).

Em se tratando de melhorias nas formações, P3 entende que teoria e prática devem ser ensinadas concomitantemente, esta aponta que:

*[...] em minha opinião, essas formações deveriam ser realizadas paralelamente com oficinas pedagógicas, pois é nas oficinas que se aprende na prática como elaborar recursos didáticos. E isso, nos ajudaria muito mais, porém não estou dizendo que só os embasamentos teóricos não são necessários, são sim, mais junto com a prática seria melhor. Por exemplo, estamos fazendo a oficina de braile para atender os alunos cegos, isso é bom, no momento não tenho em minha nem um aluno com cegueira, mais se de repente receber, já me sinto preparada (P3, 2014).*

Com base na fala de todas as professoras, sobre a formação do SIADI, ficou evidenciado que a mesma necessita de aprimoramentos. Logo, é importante salientar que o setor precisa utilizar um critério para levantar os índices de satisfação por parte dos participantes, para que este seja um parâmetro de retomada e melhoria do trabalho.

A esse respeito, Glat e Blanco (2007, p. 20) salientam sobre a existência de aspectos negativos nas formações para o atendimento a alunos com deficiência. Os autores pontuam que há “a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular”.

Nesta perspectiva, a formação de professores para atender o público da Educação Especial, é alvo de inúmeras preocupações e pesquisas quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos, por pautar-se em incertezas e singularidades que são consideradas desafiadoras.

Com base na pesquisa de campo, referente às observações registrada por mim no diário de campo, no que tange a formação do professor em AEE e o atendimento do aluno com deficiência em sala de recursos, e os possíveis entraves destaco que:

*Durante as minhas observações nas três salas pesquisadas, observei que no que se refere às primeiras atividades elaboradas para o aluno com deficiência, nem sempre estão de acordo com o planejamento do plano de atendimento individual, pois muitas vezes o aluno é encaminhado pela escola de origem sem que o professor do AEE conheça a real necessidade do educando (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).*

Os entraves enfrentados pelos professores de sala de recursos, perpassam o campo das formações, sendo detectados também no atendimento aos

alunos oriundos de outras escolas. Esse processo dificulta a atuação destes professores, se configurando em mais um problema a ser discutido para que o atendimento não perca seus objetivos essenciais. Ainda conforme as minhas observações sobre o planejamento, pude inferir que:

*O que se planejou vai demandar um tempo para que seja utilizado, pois, o professor de sala de recursos vai necessitar de um tempo maior para conhecer as reais necessidades do aluno e das especificidades da sua deficiência. Neste caso o ideal seria que esse aluno fosse encaminhado com um relatório prévio da escola, ou seja, com a queixa estabelecida” (2014). Na verdade, não há uma regra, mais na maioria dos casos os alunos são encaminhados pelos coordenadores das escolas ou até mesmo pelo professor itinerante da escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).*

O trabalho do professor nessa perspectiva, torna-se mais difícil de ser realizado, já que são necessários apontamentos que devem ser apresentados pela escola de origem do aluno, para que o início do trabalho ocorra de modo condizente. Contudo na maioria das vezes isso ocorre, ficando a cargo do professor itinerante tal função.

Outro aspecto a ser destacado, se refere ao trabalho de sala de aula comum e sala de recursos, uma vez que este deve ser realizado de modo entrelaçado, com vistas a potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Seguindo este raciocínio, enfoco as falas das professoras sobre esta situação:

*[...] em relação aos atendimentos dos meus alunos em minha sala de recursos, fico muitas vezes triste, pois não consigo realizar um acompanhamento sistematizado aos mesmos em sala comum, pois não consegui até hoje realizar um estreitamento no que se refere as necessidades do aluno com deficiências junto aos professores de sala comum (P1, 2014).*

Diante da fala de P1 percebi que há um distanciamento na relação entre as professoras de sala de recursos e os professores de sala comum, no que se refere ao planejamento, conteúdos, desenvolvimento cognitivo e processo de avaliação dos alunos com deficiências. Conforme a Política de Inclusão (2008), o professor da sala de recursos deve “Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola (Brasil, 2008). Possibilitando que o desenvolvimento do aluno seja contemplado em todas as vertentes. Ainda sobre este aspecto P2 relata que:

[...] uma das dificuldades que ainda sinto em relação ao atendimento dos alunos em sala de recursos é falta de diálogo com o professor de sala comum. [...] o trabalho de sala comum é dissociado dos trabalhos de sala de recursos no que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência em relação ao ensino e aprendizagem das diversas áreas de conhecimento (P2, 2014).

A falta de diálogo destacada por P2 é uma das situações de entraves mais comuns apresentadas pelos professores que trabalham com o AEE. Desse modo, ainda são necessárias discussões que viabilizem o entendimento por parte dos professores de sala de aula comum sobre a relevância do trabalho em conjunto, com vistas a minimizar as distorções ainda existentes sobre esse aspecto.

Todos têm muito que aprender sobre os alunos com deficiências, bem como suas possibilidades de aprendizagem, pois, conforme González (2002), com a educação inclusiva os professores têm possibilidades de:

Criar o clima adequado para a interação e a cooperação; motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de autoestima e reconhecimento; aceitar a diferença como componente de normalidade; fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade coletiva (GONZÁLES, 2002, p. 54).

Ter um trabalho unívoco, que respeite e aceite as diversidades de sala de aula é indubitável, assim como a construção de ações pedagógicas sejam concomitantes, promovendo a habilidade para trabalhar em grupo, são características que devem fazer parte do laboro dos professores que atenderão os alunos com deficiência.

No entanto, para que haja um desenvolvimento do trabalho realizado pelo professor de sala de recursos, são necessários, além do ensino que é desenvolvido pelo SIADI, a parceria com o professor de sala de aula comum, que os recursos tecnológicos e pedagógicos também sejam e estejam a contento para tal. Assim, afirma a professora P2

*No papel é tudo muito bonito, porém na prática é outra”, aqui mesmo na minha sala passei mais de ano esperando um técnico da secretária para arrumar os computadores, esse suporte também faz parte de um contexto inclusivo, então para mim a manutenção tecnológica que é de competência do SIADI também é um complemento para a inclusão do aluno com deficiência (P2, 2014).*

No desabafo da professora fica explicitado que sem um suporte de acompanhamento técnico e pedagógico não podemos construir um ensino inclusivo e um atendimento de qualidade. “É sabido que o cotidiano profissional do professor retrata situações inesperadas” Marques (2000, p. 11). Que exigem tomadas de atitudes imediatas. Com isso percebe-se que o importante não é se procurar o culpado, e sim a solução.

Outro ponto a destacar na fala da professora é a forma como ela se coloca, dizendo que não basta somente se capacitar para que a inclusão aconteça é preciso mais do que isso, é preciso que nossos alunos público alvo da Educação Especial tenha desenvolvidos um trabalho voltado para os equipamentos. Sobretudo, que estes estejam em bom estado e que contemple as necessidades dos alunos com deficiência, permitindo assim que suas limitações sejam superadas.

Outro fator desafiador para o município e que em alguns momentos se configura em entraves na busca para se alcançar a conquista da inclusão do aluno com deficiência, diz respeito às condições de estrutura em nossas escolas da rede municipal, pois, quando se oportuniza o direito de estar, precisa-se garantir o direito de permanecer.

Diante deste aspecto durante minhas observações nas escolas pesquisadas, percebi que das três escolas, somente duas tem uma infraestrutura adequada para atender o público alvo da educação especial, pois, ambos são prédios públicos municipais com uma boa estrutura física, fácil acesso e acessibilidade adequada. Já a terceira escola, é uma escola de porte conveniada, ou seja, alugada (terceirizada) não tendo autonomia financeira, não é acessível, sem falar na infraestrutura que não é adequada para atender o público alvo da educação especial.

É evidente que sem a existência de certos recursos, como é o caso da terceira escola pesquisada, que não possui estrutura adequada, dificilmente alguns dos alunos com deficiência que necessitam de atendimento nesta escola, poderão ser incluídos, atendendo à especificidades de cada um.

*Nas minhas observações realizadas nas salas de recursos, ficou evidente que, a estrutura das salas é elemento primordial para um bom atendimento ao aluno com deficiência. Durante as minhas visitas realizadas a escola*

*conveniada e que apresentava pouca acessibilidade, dois alunos me despertavam preocupações, uma possui baixa visão e a outra cegueira, os alunos necessitavam principalmente de acessibilidades e isso a escola não oportunizava. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014)*

Na atual conjuntura, os alunos com baixa visão e cegueira ficam prejudicados, haja vista, a escola pesquisada não possui corrimão, pista rastreável, entre outros. A observação realizada na escola campo me fez compreender que, assim, como a os conhecimentos dos professores sobre as deficiências é essencial, a relação professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento deste último, a questão estrutural da escola é também muito importante no contexto da inclusão.

Isto posto, as concepções destacadas até aqui, sobre a formação e os entraves encontrados pelas professoras no AEE, enfocam que muitas situações ainda necessitam ser revistas. Percebi através das observações realizadas que não tem sido fácil superar os entraves existenciais. Além disso, tem sido desafiador executar a política de inclusão, pois incluir deve ir além do pleno desenvolvimento das possibilidades, tanto para os professores quanto para os alunos da Educação Especial.

## 6 O ENSINO NAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES EM SALA DE RECURSOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AEE

*“[...] ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua produção  
ou a sua construção”.*

*(FREIRE, 2002, p. 52)*

Ensinar é criar oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos, no processo educacional e social, bem como quem ensina aprende ao ensinar e por considerar que as discussões sobre o ensino e a formação de professores para a Educação Especial não se esgotam, irei abordar nesta categoria, as contribuições apresentadas pelas professoras pesquisadas, no que se refere ao ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, para atender as necessidades do aluno da Educação Especial no município de Imperatriz/MA.

Tratar da Educação Especial e, sobretudo do ensino na formação de professores, tomando por base a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é algo complexo que carece ser compreendido, pela sua relevância em prol da efetivação de práticas condizentes para atender aos alunos com deficiências, respeitando suas especificidades e singularidades.

Neste entendimento, destaco as percepções das professoras pesquisadas sobre a categoria em análise, que se refere à questão do ensino desenvolvido nas formações de professores em AEE ofertado pelo SIADI em Imperatriz/MA. Começo pela fala de P1, a qual ressalta a contribuição do ensino desenvolvido nas formações que participou.

*O ensino nesta formação contribuiu sim, foi um apoio muito grande mesmo porque através da formação pude contribuir mais ajudando o meu aluno de sala de recursos, mostrando caminho que ele deve percorrer para superar suas limitações apresentadas, para mim contribuiu e muito (P1, 2014).*

P1 destaca a contribuição do ensino desenvolvido nas formações no sentido de poder ajudar o aluno da sala de recursos a superar seus limites, mostrando caminhos que oportunizam a realização de atividades que antes eram concebidas como obstáculos por serem alunos com deficiências. Logo, o ensino das formações propiciou bases teóricas e práticas à professora com o propósito de buscar suplantar os entraves que existem no atendimento em sala de recursos.

Ainda com base na afirmação de P1, faço apologia a citação de Freire (2002), ao ressaltar que o ato de ensinar cria possibilidades e estas poderão ser eficazes para a efetivação das pretensões de cada professor, conforme os objetivos propostos. Seguindo esse raciocínio, P2 afirma que o ensino desenvolvido na formação foi a peça fundamental para sua prática como profissional no atendimento aos alunos com deficiência. Ela diz o seguinte:

*Para mim, o ensino desenvolvido na formação foi o início da minha caminhada como professora para atender o aluno com deficiência, pois, antes da formação eu não tinha experiência com este público, e foi nas formações que aprendi a trabalhar sem medo com as diferentes deficiências. Por isso digo as formações contribuíram muito para a minha prática de sala de aula (P2, 2014).*

A fala de P2 destaca que a formação muito contribuiu para o seu crescimento profissional, pois foi através do ensino na formação que conseguiu adquirir experiência no que se refere a trabalhar com as diferentes deficiências na sala de recursos. Fica notório na fala de P2, que o ensino das formações além de proporcionar conhecimentos, possibilitou também a construção da sua identidade profissional de docente, podendo assim, esta atender as diversidades de modo coerente e com práticas pedagógicas apropriadas.

Já P3 reforça a contribuição do ensino na formação, enfatizando sua condição de aprendente, pois para ela, não basta os anos de experiência para se sentir preparada para atuar com alunos com deficiência, é preciso compreender que sempre há algo novo a aprender.

*Embora já tenha tido vastas experiências de aproximadamente 15 anos com trabalho com aluno com deficiência, a formação oportunizada pelo SIADI para nós professores de sala de recursos só veio acrescentar, cada vez que participava de uma formação percebia que não sabia era de nada e isso é contribuição, pois quando se descobre que nada se sabe, aí é que estou aberto a aprender, eu digo, no dia que me sentir pronta e acabada, quero me aposentar, pois no meu entender não tem mais sentido continuar como professora (P3, 2014).*

A fala de P3 remete a muitos aspectos, um deles é a visão de que nós, enquanto professores, nunca estamos prontos, precisamos estar constantemente nos capacitando, principalmente quando nos propomos a um grande desafio que é o trabalho com a inclusão dos alunos com deficiência.

Outro aspecto relevante relatado por P3, se refere ao fato de que a mesma se não se percebia preparada para atuar na Educação Especial, mesmo diante da experiência vivenciada em outra instituição que atendia alunos com deficiências, e que, por esse motivo, considera que o ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI lhe trouxe muitas contribuições, principalmente no que se refere à melhoria de sua prática pedagógica.

Freire (1996) afirma que em se tratando da formação de professores, a reflexão crítica sobre sua prática é de fundamental importância, ou seja, é indispensável que se reflita, criticamente, sobre as suas práticas presentes e passadas para que haja melhorias em suas práticas futuras.

Com base na citação acima e nas falas destacadas anteriormente, percebi que, mesmo com experiência profissional na área, como destacou P3, faz-se necessário a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos para o exercício de um ensino que promova a inserção do aluno com deficiência na sala comum. A respeito da unidade entre a teoria e a prática, Candau (2005, p. 25) explicita que:

Teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que no processo de ensinar alunos com deficiência, a relação teoria e prática torne-se uma constante na vida

profissional de todos os professores que lidam com as especificidades de uma sala de recursos. Nesse sentido, o ensino desenvolvido na formação ofertada pelo SIADI, buscou convergir a práxis, com o intuito de promover mais embasamentos aos professores que trabalham em sala de recursos, bem como dinâmicas em suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre o aspecto discorrido anteriormente, convém ressaltar as falas das professoras, referente ao momento em que o ensino desenvolvido na formação ofertada pelo SIADI, destaca as orientações para elaborar um plano de atendimento individual ao aluno com deficiência a ser desenvolvido nas salas de recursos.

*Foi na formação realizada pelo SIADI que aprendi a elaborar um plano de atendimento individual para o aluno com deficiência, pois, o curso em AEE que fiz anteriormente foi ensinado, mas foi com o ensino nas formações do SIADI que realmente aprendi (P2, 2014).*

*Apesar da minha vasta experiência com alunos com deficiência, foi na formação ofertada pelo o SIADI, que aprendi a planejar para atender esses alunos. Então digo, a formação ofertada pelo SIADI tem contribuído e muito para a mudança na minha prática pedagógica de sala de aula (P3, 2014).*

As falas acima destacam a qualidade do ensino na formação do SIADI. P2 se remete ao fato de uma aprendizagem efetiva na construção do plano de atendimento, principalmente quando faz a comparação sobre o que realmente conseguiu aprender nos diversos momentos de estudos. P3 também considera que aprendeu a planejar para atender os alunos nas suas diferentes especificidades. Os discursos das professoras revelam o quanto foi significativo o ensino promovido, fomentando inclusive mudanças na prática pedagógica de uma das professoras.

Mediante os discursos das professoras, entendo que o momento teórico aliado a atividade prática foi esclarecedora, além de construtora de uma nova concepção sobre a prática do planejamento para esse grupo específico, visto que planejar “[...] é o ato de pensar sobre um possível e viável fazer” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2005, p 17).

Reforçando a ideias dos autores anteriormente citados, destaco P2, no momento em que ela relata “*Foi na formação realizada pelo SIADI, que aprendi a elaborar um plano de atendimento [...]*”. De modo que, a partir da fala da professora

pesquisada, mais uma vez, fica evidenciada a importância do aprendizado adquirido no ensino da formação sobre a temática do planejamento em AEE e sua relevância para o fazer pedagógico voltado ao aluno com deficiência.

Nas palavras de Gandin, (2008, p. 169) o planejamento é um “processo de transformação da realidade e, por extensão, da construção de uma nova realidade”. E, portanto, deve ser um elemento articulador para o sucesso de uma prática pedagógica segura e consistente. Nesse viés a aquisição de embasamentos sobre o ato de planejar para pessoas com deficiência, é fundamental na medida em que suas especificidades devem ser respeitadas.

Seguindo o raciocínio destacado anteriormente, percebi no decorrer das minhas visitas as salas de recursos, vários atendimentos a alunos com deficiências. Observei por parte das professoras, a utilização do plano de atendimento no AEE. Neste plano é definido se o atendimento será grupal ou individual, se estabelece quais atividades serão realizadas, quantos dias o aluno irá frequentar a sala de recursos e a carga horária destinada para o desenvolvimento das atividades conforme a necessidade do aluno. O plano de atendimento deve considerar as peculiaridades de cada aluno atendido em sala de recursos.

Para Ropoli (2010, p. 22) ao explicar sobre a construção do plano de AEE, “o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças”.

Sobre as etapas para a construção dos planos de atendimentos a serem realizados pelas professoras de salas de recursos no município de Imperatriz/MA, o ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, proporcionou aportes teóricos e práticos. De acordo com P1, a trajetória percorrida durante a formação lhe embasou para a posteriori conseguir efetivamente fazer os planos de atendimentos no AEE.

*Quando realizei o curso em AEE, tive que elaborar um estudo de caso. Na elaboração tinha que escolher um aluno com deficiência, entrevistar a professora de sala comum deste aluno, visitar a família e por último elaborar o plano de atendimento a ser aplicado com este aluno. Isso, me oportunizou a conhecer um pouco mais sobre a deficiência escolhida. Foi uma*

*experiência muito boa, e isso, só foi possível porque estava participando da formação do SIADI (P1, 2014).*

A partir da fala apresentada por P1, pode inferir que a mesma deixa claro que o ensino desenvolvido na formação ofertada pelo SIADI aos professores que atuam no AEE, possibilitou a aprendizagem sistemática e coerente para a construção de um plano de atendimento específico ao público da Educação Especial.

Na visão de Ropoli (2010) a construção dos planos de AEE devem ser norteadas pelas especificidades dos alunos com deficiência, de modo a contemplar recursos, equipamentos, dentre outros, que possam possibilitar a estes a aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento pleno.

Referente ao ensino acerca de recursos pedagógicos e acessíveis que foram fornecidos pelo MEC, para os atendimentos nas salas de recursos, não poderia deixar de destacar a Tecnologia Assistiva (TA), que conforme Sartotto (2010, p. 8) é “[...] uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas”.

Corroborando com a afirmação do autor acima, percebi nas minhas observações a efetivação desta etapa de ensino ofertada pelo SIADI. Os materiais construídos pelas professoras de sala de recursos, que se configuram como TA, são exemplos de que o trabalho desenvolvido no ensino das formações tornou-se concreto, o que possibilitou melhores aprendizagens dos alunos com deficiência.

Isso implica que, o ensino desenvolvido nas formações ofertado pelo SIADI para atender o aluno da sala de recursos, deve proporcionar aos professores do AEE, um aprendizado comprometido com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Em relação ao entendimento sobre TA as professoras pesquisadas destacam:

*Não poderia deixar de destacar a relevância da formação oportunizada pelo SIADI no que se refere aos recursos pedagógicos acessíveis para o atendimento ao aluno com deficiência na sala de recursos, pois foi entendendo sobre a TA que hoje, posso direcionar os meus atendimentos de forma mais organizadas e sistematizadas (P1, 2014).*

As Tecnologias Assistivas vão auxiliar a aprendizagem dos alunos com deficiência e, para isso, é necessário que o professor saiba manusear esses materiais para que possa trabalhar com eles na sala de recursos. Pensando nisso, de acordo com a fala de P1, o ensino na formação do SIADI se preocupou em oferecer essa aprendizagem na prática para os professores que atendem alunos com deficiência. P2 enfatiza que os conhecimentos adquiridos no ensino de formação contribuíram com sua prática no momento do atendimento.

*A contribuição do ensino na formação para o atendimento aos alunos com deficiência em relação a construção de recursos pedagógicos acessíveis e de acessibilidade foi de grande relevância, pois os conhecimentos adquiridos contribuíram e muito na minha prática no que me refiro em fazer com meus alunos de sala de recursos participem no momento do atendimento (P2, 2014).*

As TA são recursos que requerem momentos de construção de materiais para que o professor saiba como trabalhar com cada uma e o objetivo mediante ao ensinamento de alunos com deficiência, portanto, o ensino de formação do SIADI ofereceu a aquisição de novas estratégias para o desenvolvimento no ensino e na aprendizagem do aluno com deficiência, é o que afirma P3.

*Fiquei muito feliz, quando no decorrer do ensino na formação ofertada pelo SIADI, ofereceram conhecimentos direcionados a Tecnologia Assistiva (TA), pois através desse aprendizado posso agora contribuir com novas estratégias de ensino no desenvolvimento de aprendizagens dos meus alunos com deficiência (P3, 2014).*

As falas estabelecidas pelas as professoras pesquisadas enfatizam que, com relação aos recursos pedagógicos acessíveis, o ensino desenvolvido nas formações ofertado pelo SIADI, contribuiu significativamente, principalmente quando oportuniza conhecimentos que reflète no desenvolvimento de diferentes atividades, que estejam relacionadas a possíveis impedimentos referentes a aprendizagem desses alunos.

A partir da identificação das necessidades de seus alunos com deficiência, o professor do AEE, pode inserir em seus planos de atendimento os recursos pedagógicos acessíveis, que forem necessários, pois, conforme Sartortto (2010) estes recursos podem ser de alta ou de baixa tecnologia. A esse respeito o autor afirma que:

[...] recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles. Recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob a indicação do professor de AEE (SARTORTTO, 2010, p. 9).

Com esse entendimento, no que diz respeito aos recursos pedagógicos e acessíveis de baixa e alta tecnologia, o ensino nas formações ofertado pelo SIADI, vem contribuindo com o aprendizado das professoras do AEE. P3 faz a seguinte afirmação:

*[...] aprendi a construir recursos de baixa tecnologia como: dominó de rótulos, alfabeto móvel em EVA, letras e número móvel utilizando com velcro, lápis engrossados com espuma, mapas adaptados em alto relevo, brinquedos com materiais alternativos tais como (tampinhas de garrafa pet, caixa de leite entre outros [...]). Isso tudo, para que o meu aluno com deficiência possa compreender determinados conteúdos do seu cotidiano de sala comum.*

Diante da fala de P3, percebi que, com o ensino desenvolvido na formação, a mesma se mostra comprometida a atender as necessidades do seu aluno tanto no momento do atendimento em sala de recursos, como também no desenvolvimento das atividades de sala comum, mostrando a relevância desta formação no que diz respeito a sua prática enquanto professora do AEE.

Ainda acerca dos recursos pedagógicos e acessíveis, outro ponto importante a ser apresentado no ensino desenvolvido nas formações ofertada pelo o SIADI, foi o aprendizado em relação a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que conforme (Tetzchner e Martinsen, 2000) ao conceituá-la explicam que esta é:

*[...] é uma forma de comunicação complementar ou de apoio com o duplo objetivo de promover a fala, ou de garantir uma forma de comunicação, caso a pessoa não aprenda a falar. A Comunicação Alternativa refere-se a qualquer forma de comunicação diferente da fala, usada por um indivíduo num contexto frente a frente (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p).*

Pessoas sem fala ou sem escrita funcional, ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever, passam a ter com esse tipo de comunicação mais possibilidades de aprendizagem no decorrer do AEE. A esse respeito disso P3 destaca:

*[...] o ensino da formação ofertada pelo SIADI, teve a preocupação principalmente como relação aos recursos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Foi no ensino dessas formações que aprendi a construir recursos como: fichas e pranchas de comunicação, fichas de palavras com sequência alfabética, fichas com símbolos gráficos. Pois, embora não atenda aluno com estas necessidades, já está recebi a formação para este atendimento (P3, 2014).*

Diante do exposto, percebi que houve uma preocupação por parte da coordenação do SIADI, no decorrer do ensino desenvolvido nas formações, em mostrar a diferença entre TA e CAA e, conseqüentemente, adquirirem conhecimento para trabalharem no atendimento aos alunos com deficiências.

Pois, conforme Sartorto (2010), referente aos recursos pedagógicos e acessíveis, a TA, visa solucionar problemas de mobilidade, autocuidado, adequação postural, acesso ao conhecimento, produção de escrita entre outros. E a CAA, possibilita a construção de novos canais de comunicação, através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação.

Desta forma, os recursos pedagógicos e acessíveis, tais como softwares e hardwares, que são utilizados com os alunos com deficiência visual na sala de recurso Tipo II, o ensino desenvolvido na formação ofertado pelo SIADI aos professores do AEE, deu ênfase ao programa de recursos sonoros DOSVOX, o qual é um “ambiente específico com interfaces adaptativas, oferece programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille (DOMINGUES, 2010, p. 22)”.

De acordo com minhas observações, percebi que referente ao atendimento de alunos com cegueira, o ensino desenvolvido na formação possibilitou novas aprendizagem para atender as demandas existentes na sala de recursos, além de proporcionar mais embasamentos a P3. Visto que, esta é única das entrevistadas que tem alunos com baixa visão e com cegueira, sobre este aspecto a mesma relata, “[...] o SIADI, me ofereceu um ensino individualizado, pois, necessitava urgentemente aprender a utilizar recursos sonoros”. Diante desta fala, confirmei a preocupação do SIADI em assistir P3, disponibilizando um profissional especializado para lhe ensinar o manuseio dos recursos citados por ela.

Outra contribuição apresentada em relação ao ensino desenvolvido nas formações ofertada pelo SIADI é quanto a Orientação e Mobilidade (O&M), para Giacomini (2010, p.7) “[...] orientação e mobilidade significa mover-se de forma orientada, com sentido, direção e utilizando-se de várias referências [...]”.

No momento das minhas observações nas salas de recursos, ouvi das professoras P1 e P2, as seguintes afirmações, sobre o ensino desenvolvido nas formações ofertado pelo SIAIDI em relação O&M, *“foi muito bem trabalhado por parte dos formadores do SIADI, inclusive tivemos momentos de prática (P1)”*, a P2 acrescenta que, *“existe duas profissionais da área da saúde ‘fisioterapeuta e terapeuta ocupacional’, que acompanha os alunos que necessita de algum procedimento em relação O&M”*.

Com a fala dessas duas professoras, fica evidenciado que existe um comprometimento por parte da coordenação do SIADI, em relação ao ensino desenvolvido nas formações, e que a mesma não se limita apenas aos conhecimentos teóricos, existe também uma preocupação com a prática desenvolvida pelos professores de sala de recursos no momento dos atendimentos aos alunos com deficiências.

Portanto, percebi que são diversas as contribuições que emergiram a partir do ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, dentre elas cabe destacar o leque de conhecimentos adquiridos sobre os alunos com deficiências. A construção de conhecimentos na relação teoria e prática com a equipe formadora do SIADI através do ensino ofertado é outro ponto que merece destaque, além do aprendizado referente aos recursos pedagógicos e acessíveis para o atendimento aos alunos com deficiência nas salas de recursos, haja vista, estes poderão contribuir no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua condição física, social, emocional e cultural.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto desta pesquisa envolveu o ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI aos professores que atuam na sala de recurso, a qual culminou com a análise dos resultados das investigações junto a três professoras que atuam com alunos com deficiências.

Para a realização dessa pesquisa foi necessário buscar aportes teóricos que permitissem embasar as discussões referentes à temática da formação de professores de salas de recursos, focando nesse processo o ensino desenvolvido junto a estes professores. Além disso, debruçei-me na sistematização dos caminhos a serem percorridos para o delineamento da pesquisa. Neste percurso, trago também as características do universo pesquisado, e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao retomar o objetivo geral dessa pesquisa: analisar o ensino desenvolvido nas formações de professores para atuar em sala de recursos, oferecidas pelo SIADI na rede municipal de Imperatriz/MA, foram necessárias algumas tessituras a respeito do processo histórico em que as pessoas com deficiência estiveram envolvidas.

Com este entendimento, busquei uma interlocução com os resquícios históricos até o ponto em que a inclusão é trazida a tona na realidade atual. Momento em que as oportunidades de acesso à escolarização, dentre outros direitos sociais, constituem uma situação prioritária às pessoas com deficiência.

Desse modo, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular vem se tornando um processo crescente, que tem se apresentado como assunto frequente nas discussões educacionais, e uma das preocupações presentes na atualidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é colocado em pauta, por ser um dos serviços de apoio para que a pessoa com deficiência tenha mais subsídios para se desenvolver na sala de aula comum.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 8). Além disso, perpassa todos os níveis e modalidades de ensino em caráter complementar e/ou suplementar.

Diante desta perspectiva, emerge o professor de sala de recursos, que deve ser um profissional qualificado para realizar o AEE com alunos com deficiência, nesse sentido, são necessárias formações que viabilizem a atuação deste professor, que proporcionem aparatos teóricos, técnicos, e que sejam pautadas em pressupostos cognitivos condizentes com o que se exige acerca do público alvo desse atendimento.

Munida dos pressupostos teóricos sobre a temática em estudo, foi possível realizar algumas inferências com os dados obtidos nas entrevistas junto às professoras pesquisadas. Primeiramente foi averiguada a concepção dos professores que atuam na sala de recursos em relação ao ensino inclusivo.

Sobre esse aspecto percebi que as professoras agregaram novas construções. A apropriação de conhecimentos, por meio do ensino desenvolvido nas formações do SIADI, conforme a concepção das professoras permitiu que elas pudessem realizar de forma mais qualitativa o atendimento com alunos com deficiência.

Sobre os entraves encontrados pelas professoras referentes ao ensino desenvolvido nas formações realizadas no SIADI para o atendimento em sala de recursos. O que percebi nesta pesquisa é que as professoras apresentam algumas

problemáticas tais como: as fragilidades a respeito do acompanhamento dos professores da equipe formadora após o término das formações; os conhecimentos teóricos e práticos estão dissociados, ou seja, deveria acontecer de forma paralela; a manutenção dos equipamentos tecnológicos das salas de recursos, onde se espera muito tempo para que o técnico da SEMED venha atender as necessidades muitas vezes apresentadas.

O terceiro passo foi investigar como o ensino desenvolvido na formação de professores, oferecido pelo SIADI, contribui para o atendimento das necessidades do aluno que possui diferentes deficiências. Nesta categoria, estabelecida o que se pode perceber é que, as formações têm contemplado os anseios das professoras, principalmente quando as mesmas se remetem aos ensinamentos quanto ao uso dos recursos recebidos nas salas de recursos do Tipo I e II.

Também ficou evidente que a formação oportunizada pelo SIADI possibilitou as professoras participantes da pesquisa mais segurança para lidar com alunos com deficiência, assegurando mais clareza sobre o trabalho que estas devem desempenhar na sala de recursos. Sobre esse aspecto Saviani (2009) explica que é necessário um espaço específico para cuidar da formação do professor para essa modalidade de ensino, com vistas a propiciar um espaço de formação sólida.

As entrevistas demonstraram que muitos são os desafios que estas professoras enfrentam, as angústias vivenciadas também foram pontos bastante ressaltados nas falas das participantes, quando as mesmas destacam que a formação ainda poderia ser melhor, pois na visão delas seria necessário a otimização do tempo, ou seja, o mesmo poderia ser mais aproveitado.

Contudo os pontos positivos se sobressaíram frente aos diversos entraves ainda existentes na área de atuação das professoras, convém destacar um maior nível de conhecimento adquirido a partir do ensino desenvolvido nas formações realizadas pelo SIADI sobre os tipos de deficiência atendidos na rede municipal de ensino, os materiais que podem servir de suporte para a melhoria da aprendizagem dos alunos, destacando-se nesse momento os materiais técnicos, tais como: uso da impressora braile, a máquina de braile, o scanner para ampliar atividades para

alunos com baixa visão, que as salas de recursos possuem e que são ferramentas que poderão auxiliar o aluno nesse processo.

O uso de materiais adequados para se trabalhar com alunos com deficiência facilita o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o processo de inclusão do aluno com deficiência matriculado na rede municipal de Imperatriz.

Com efeito, diante de um cenário inclusivo, as informações aqui descritas a partir das concepções das professoras pesquisadas, deixam denotados que as formações continuadas se fazem necessárias para a melhoria da qualidade do ensino. Sobretudo, referente ao ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, pude compreender que o caminho percorrido até o momento é coerente, impulsionando-me a dar continuidade nesse processo.

Evocando os pontos que ainda merecem reflexões e consciente de que há a necessidade de melhorar a cada dia, o repensar sobre o ensino nas salas de recursos deve ser algo constante, permitindo a abertura de novos horizontes para um aprofundamento sobre o ensino das formações, se torna um ponto a ser discutido futuramente.

Nas minhas perspectivas futuras em relação ao ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, sugiro às professoras de sala de recursos que continuem participando das formações para que suas qualificações possam ir além de atender as necessidades dos alunos com deficiência e que esse trabalho de atendimento a esses alunos em Imperatriz sirva de parâmetro não só para esse município, mas que seja reconhecido por outras localidades como um trabalho de referência para efetivação de práticas pedagógicas consistentes e pautadas num bem comum para os alunos com deficiências de modo geral.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, José. **Corporiedade, Higienismo e Linguagem**. Vitória, UFES, 1995.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In MANZINI, Eduardo J. (Org.) Educação especial: temas atuais. Marília: UNESP Marília Publicações, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C; FREITAS, L.B.L; CARVALHO, D.C. Psicologia da educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

BIKLEN, S.K; BOGIDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos**. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n.23, p.37-42, 1993.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Publicada no Diário Oficial da União nº 191 – A, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em 23/11/2013 às 17:24.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l96.pdf>>. Acesso em 25/02/2014 às 15:36

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 09/02/2014 às 10:00.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto 7.611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 05/02/2014 às 10:35.

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

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010.** Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF; MEC/SEE Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. 2008. Acesso em: 27 mar. 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASCUDO, L. C. **História do Rio Grande do Norte.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina.** São Paulo, Brasiliense, 1993.

DESLAURIES, Jean-Pierre. KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Alunos com baixa visão. In: DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**- 21. ed. - São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Krob G. Rosa. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. 5 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. S..A, 1989.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed 2002.

GIACOMINI, Lília. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial** / Lília Giacomini, Mara Lúcia Sartoretto, Rita de Cássia Reckziegel Bersch. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014, 15h23’.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013, 15h23’.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Ensino, matrículas, docentes e rede escolar 2012**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210530&search=maranhao|imperatriz>>. Acesso em: 28 fev. 2013, 23h32’.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=censodemog2010_educ)>. Acesso em: 06 mar. 2013, 23h.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210530&search=maranhao|imperatriz>>.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer\_ SEMED. **Plano de implementação entrada de alunos 2010**. Imperatriz: SEMED, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, G. de M. **Políticas públicas de educação especial**. Temas sobre desenvolvimento, v.9, 1992.

JIMENEZ, R. B. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dina livro, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2 ed. rev. Ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MANTOAN, Eglér Teresa Maria; PRIETO, Gavioli Rosângela. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Organização: Valéria Amorim Arantes. São Paulo. Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2005

MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo - Área – Aula**. Coleção Escola em debate. Petrópolis: Vozes, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: ed. Artmed, 2003.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, D. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida ... [et.al]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Monica Pereira dos. Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: Formulation, Implementation and Some Comparisons with Four Other European Countries. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia e BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Aichely Rodrigues da; CUNHA, Valdeir Vieira da. **A luta pela terra no Maranhão: caso do Bico do Papagaio**. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 2012. Minas Gerais. **Anais eletrônicos**, Minas Gerais. UFU, 2012, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1195\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1195_1.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2013, 10h43'.

SILVA, Jaqueline da Silva. **O Planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano ensino fundamental de nove anos**. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa.- 2 ed: Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TETZCHNER, S. & MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. 2 ed: Porto Editora, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP. Papirus, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A: TERMO DE ANUÊNCIA PARA O COORDENADOR (A) DO SETOR DE INCLUSÃO E ATENÇÃO À DIVERSIDADE (SIADI)**

Eu, Leila Lopes, na condição de coordenador(a) do SIADI, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Ana Claudia de Sousa Alves, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES na cidade de Lajeado/RS.

Fui informado do objetivo geral da pesquisa que é “analisar como o ensino desenvolvido nas formações de professores contribui na sala de recursos para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de Imperatriz”.

E que a participação deste setor é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para o mesmo.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação das observações, da análise de documentos e das entrevistas geradas nas escolas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Imperatriz/MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome do (a) coordenador(a): \_\_\_\_\_

Pesquisadora Ana Claudia de Sousa Alves: \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B: TERMO DE ANUÊNCIA PARA A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Por meio deste, a Instituição de Ensino: Escola Municipal \_\_\_\_\_, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do Município de Imperatriz/MA, concede a autorização para que a Professora de Sala de Recursos seja sujeito da pesquisa de dissertação, do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES de Lajeado/RS de Ana Claudia de Sousa Alves. A pesquisa intitulada: “O ensino desenvolvido nas formações de professores que atuam na sala de recursos: os múltiplos olhares para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de educação de Imperatriz /MA”.

O objetivo geral da pesquisa é: “analisar como o ensino desenvolvido nas formações de professores contribui na sala de recursos para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de Imperatriz”.

A Instituição foi esclarecida que não haverá custos para a escola, e que a pesquisas ocorrerão na sala de recursos.

Pelo presente termo de anuência declaro que autorizo a realização da pesquisa.

---

Direção da Escola

---

Ana Claudia de Sousa Alves

Mestranda em Ensino - Centro Universitário UNIVATES

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Ana Claudia de Sousa Alves, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário UNIVATES da cidade de Lajeado do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa fará uso de observações e de entrevistas semiestruturada previamente combinadas.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, entrevistas semiestruturada e observações realizadas dentro da sala de recursos poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação das entrevistas e das observações para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Imperatriz/MA, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Ana Claudia de Sousa Alves: \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS**

1 Qual a sua formação?

2 Como você avalia a formação oferecida pelo SIADI?

3 Quantos anos você têm de experiência como professor(a) da rede municipal de Imperatriz?

4 Qual seu tempo de experiência em sala de recursos?

5 Quais as deficiências que você atende na sua sala de recursos?

6 Na sua concepção qual o seu entendimento sobre inclusão?

7 Como você conceitua o termo pessoa com deficiência?

8 Na sua concepção a proposta de inclusão trouxe novas contribuições para a formação de professores de educação especial? Quais?

9 Qual a sua opinião sobre o ensino desenvolvido na formação ofertada pelo SIADI aos professores de sala de recursos?

10 Como você pensa que deveria ser o ensino da formação de professores em sala de recursos oferecido pelo SIADI?

11 Para você, o ensino desenvolvido na formação ofertado pelo SIADI, contempla as suas necessidades enquanto professor de sala de recursos? Explique.

12 O ensino desenvolvido nas formações ofertadas pelo SIADI, oportuniza você trabalhar com as especificidades de cada aluno atendido em sua sala de recursos?

## **APÊNDICE E: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE RECURSOS**

- Verificar como se dá o atendimento realizado pelo professor em sala de recursos.
- Observar ações dos professores desenvolvidas com os alunos da sala de recursos e se estas são articuladas com o professor da sala de aula.
- Identificar se os materiais preparados para o atendimento aos alunos contemplam as suas deficiências.
- Constatar se o Plano de Atendimento Especializado feito pelo professor de sala de recursos está em conformidade com o que foi ensinado nas formações oferecidas pelo SIADI.
- Perceber se o atendimento realizado às diferentes deficiências está de acordo com as metodologias mediadas pelos formadores do SIADI.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

**LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**  
**LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL -**  
**1996**  
**CAPITULO V**  
**DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## **ANEXO B: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MEC/SEESP  
Política Nacional de Educação Especial na  
Perspectiva da Educação Inclusiva  
Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria  
Ministerial nº 555,  
de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de  
2007.

### **I – Introdução**

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

### **II – Marcos históricos e normativos**

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de

Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional

especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a

formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

*Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).*

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

### III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**337.326374.699382.215404.743448.601504.039566.753640.317700.624375.488293.403311.354300.520323.399337.897358.898371.383378.074325.136262.243195.370145.141110.70481.34481.69563.34543.9230100.000200.000300.000400.000500.000600.000700.000800.000199819992000200120022003200420052006****Total de matrículas****Matrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais****Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns****Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais.**

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número

de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Apointa também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

**63,0%60,0%57,0%54,8%53,3%51,1%54,5%52,3%53,2%37,0%40,0%43,0%45,2%46,7%48,9%45,5%47,7%46,8%0,0%10,0%20,0%30,0%40,0%50,0%60,0%70,0%**199819992000200120022003200420052006PúblicasPrivadas

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

#### IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

#### V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considerase que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades

restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

#### VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

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

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

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

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras

áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

#### VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*.

Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: [ftp://ftp.fn-de.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fn-de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de

Melo e Silva( Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

### **Componentes do Grupo de Trabalho**

Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

**Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP**

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

**Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP**

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

**Antônio Carlos do Nascimento Osório**

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996).

Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

**Claudio Roberto Baptista**

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália.

Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

**Denise de Souza Fleith**

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensinoaprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

**Eduardo José Manzini**

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

**Maria Amélia Almeida**

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

**Maria Teresa Eglér Mantoan**

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

**Rita Vieira de Figueiredo**

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

**Ronice Müller de Quadros**

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

**Soraia Napoleão Freitas**

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

**ANEXO B: DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção 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,

**DECRETA:**

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no [Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#).

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

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do [art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.](#)

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

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

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

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008](#).

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA

ROUSSEFF

*Fernando Haddad*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra**