



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELIANA CASTELO BRANCO DE SOUZA MAIA

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, NO DISTRITO III: UM
SERVIÇO DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

FORTALEZA

2021

ELIANA CASTELO BRANCO DE SOUZA MAIA

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, NO DISTRITO III: UM SERVIÇO DE APOIO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr^a. Robéria Vieira
Barreto Gomes.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M185i Maia, Eliana Castelo Branco de Souza.
A implantação do programa da Sala de Recursos Multifuncionais no município de Fortaleza, Distrito III : um serviço de apoio da educação especial / Eliana Castelo Branco de Souza Maia. – 2021.
67 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.
1. Sala de Recursos Multifuncionais. 2. Educação especial. 3. Fortaleza. 4. Formação de professores. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

CDD 370

ELIANA CASTELO BRANCO DE SOUZA MAIA

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, NO DISTRITO III: UM SERVIÇO DE APOIO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Robéria Vieira Barreto Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a todos que me incentivaram a não desistir do meu sonho em concluir a minha graduação em Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao MEU DEUS e MEU Senhor, a quem devo toda HONRA, GLÓRIA e LOUVOR.

Agradeço ao meu filho, Antonio Layton, a quem tenho muito orgulho e que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e me impulsionando a prosseguir na caminhada acadêmica.

Agradeço ao meu esposo Cleomir por todo o cuidado.

Agradeço às orações da minha mãe, Graça, e da minha irmã, Elaine Cristina, e aos demais familiares.

Agradeço a todos os meus colegas que me ajudaram no meu percurso acadêmico, e em especial: Priscila Brígida (confidente, parceira), Sara, Claudênio e Thaís, a minha equipe Show! Sempre me apoiaram e me incentivaram a continuar, mesmo diante das minhas inúmeras dificuldades. Gratidão!

Agradeço à minha querida amiga Erika (com K) pelo apoio em todas as horas. Todas as noites fazia questão de esperar não somente a mim, mas a outros colegas para nos dar uma carona, e assim, nos proporcionava condições de estarmos mais cedo nas nossas casas, o que, sem dúvida, contribuía para nossa qualidade de vida, pois como somos alunos trabalhadores, nos dava a chance de ter mais algumas horas de sono e descanso.

Agradeço também a cada um dos meus colegas de trabalho que contribuíram de alguma forma para a conclusão dessa formação. Em especial, às minhas queridas amigas Flor e Regineide, que sempre me ajudaram com as produções para os trabalhos da faculdade e avaliações.

Não posso deixar de mencionar a minha eterna gratidão a todos os docentes da Faculdade de Educação (FACED), que muito contribuíram com a partilha de seus conhecimentos para que eu pudesse ampliar o meu olhar e, assim, crescer em mim a vontade de ser um ser humano mais consciente do real exercício da cidadania.

Reverencio aos docentes, aqueles a quem eu gostaria de me espelhar como profissional devido à forma cuidadosa com que conduziam as suas práticas pedagógicas: Bernadete de Lourdes Ramos Beserra, Karine Pinheiro de Souza, Clarice Zientarski, Claudiana Maria Nogueira de Melo, Tânia Maria Batista de Lima e Sousa, Cristiane Amorim Martins, Luís Távora Furtado Ribeiro, Robéria Vieira Barreto Gomes, Maria José Costa dos Santos, Alexandre Santiago da Costa e Maria José Barbosa. Era imensamente gratificante constatar o quão especial era o momento das aulas que vocês ministravam.

Agradeço aos docentes Prof. José William da Silva Netto da Casa de Cultura Inglesa e à minha querida e inesquecível Professora Heloísa Maria Barroso Calazans.

Desejo que um dia o meu país valorize esses profissionais que são os impulsionadores dessa nação. Não podemos falar em crescimento cultural, social e profissional sem a figura do professor.

O meu muito obrigada também às professoras que fizeram parte dessa pesquisa, por reservarem um tempo para responder à entrevista, mesmo diante de um cenário pandêmico, pois entendo que entre as mais diversas atribuições às quais são responsáveis, ainda acumulam outras atribuições (pessoais, familiares...), mas mesmo assim, fizeram questão de participar e contribuir para que pudéssemos vislumbrar o real cenário das Sala de Recursos Multifuncionais do Distrito III.

Agradeço à banca que se faz presente. À minha orientadora, Professora Dra Robéria, que mesmo antes de conhecê-la, já a admirava só por ouvir em seu trabalho com as alunas da Pedagogia Hospitalar, sempre aliando a teoria às práticas. Agradeço pela excelente profissional que a senhora é, e por levantar uma bandeira de luta em defesa das garantias de fato e de direito dos alunos de terem uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade. Grata pela paciência, pelas indicações e orientações.

Ao Professor Luís Távora, excelente professor, obrigada por compartilhar o melhor do ser humano. O senhor é um exemplo a ser seguido. Minha gratidão!

Ao Professor Alexandre Santiago, exemplo de profissional, empático, emancipador. Sempre atento para proporcionar o melhor para os seus alunos. Ficava orgulhosa em ouvir os elogios à sua metodologia envolvente. Quão especiais eram os momentos de partilha com o senhor... Minha eterna gratidão!

Agradeço imensamente a esses seres humanos incríveis e profissionais do mais alto nível de competência.

Em minhas orações, sempre estão presentes todos que fazem esse universo de possibilidades chamado UFC acontecer: serviços gerais, administrativo, corpo docente, discente, xerox, profissionais do restaurante universitário... Cada um tem a sua importância para que o processo educativo se efetive! Os meus sinceros agradecimentos!

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse sonho se realizasse.

RESUMO

A presente pesquisa buscou demonstrar como funciona o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas municipais de ensino infantil e fundamental na cidade de Fortaleza-CE, mais precisamente no Distrito de Educação III. Tendo por objetivo averiguar se a formação dos professores para atuar nas SRM estava de acordo com a legislação vigente, assim como analisar a importância da formação continuada para essas professoras que lidam com uma demanda bem expressiva de alunos com deficiências (transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação), e também se essas professoras possuem em suas salas os materiais didáticos necessários e recomendados no manual de implantação das salas de recursos multifuncionais que auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, este estudo valeu-se de entrevistas estruturadas com professoras que atuam nas SRM aliadas à análise documental de legislações que regulamentam e normatizam o funcionamento desses espaços. Antes de chegarmos às respostas dos nossos objetivos, discorreremos sobre o percurso histórico da educação especial no cenário brasileiro, acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de documentos legais (Convenções, Declarações, Decretos, Normativas) que oportunizaram a esses alunos não apenas o direito à escolarização junto aos demais alunos nas salas regulares de ensino, mas também o direito a uma metodologia pautada na sua potencialidade, respeitando suas dificuldades e especificidades. Para vislumbrarmos a real situação das SRM dos Distrito III, uma entrevista estruturada foi aplicada com cinco professoras atuantes nas SRM de escolas pertencentes ao Distrito III. A partir da análise das respostas das entrevistadas, constatamos que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) precisa se fazer mais presente no cotidiano educacional, suprindo o suporte material e humano necessário para que essas professoras possam exercer a sua prática com excelência.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial. Fortaleza. Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional da Educação Especial
CIBEC	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal da Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos globais de desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Estrutura da monografia	14
2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	16
2.1	Um pouco de história das pessoas com deficiência	16
2.2	As instituições filantrópicas no desenvolvimento da educação especial no Brasil	17
2.3	Os programas do Ministério da Educação e a Legislação que regulamenta o direito à Educação.....	20
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	29
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	36
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	40
5.1	Conhecendo o lócus da pesquisa	40
5.2	As Escolas Municipais do Distrito III, no município de Fortaleza e a legislação da Educação Especial	41
5.3.	Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais do distrito III: como acontece?	44
5.4	Recursos didáticos e pedagógicos das SRM das Escolas Municipais do Distrito III, no município de Fortaleza: conhecendo a realidade ..	51
6	CONCLUSÃO	56
	REFERÊNCIAS	59
	ANEXOS	63
	ANEXO I – MODELO DE ENTREVISTA ENVIADO PARA AS PROFESSORAS	63
	ANEXO II – ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO DISTRITO III	64
	ANEXO III – RELAÇÃO DOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DISPONIBILIZADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	67

1 INTRODUÇÃO

Durante décadas, as pessoas com deficiência conviveram (e ainda convivem) com discriminação, preconceito e a não participação nas práticas sociais, principalmente no convívio com a escola regular. Com o passar dos anos e de muitas lutas travadas (das quais leis, decretos, declarações, políticas públicas em prol da inclusão de alunos com deficiências são, hoje, testemunhos), a inclusão escolar vem sendo “efetivada” nos ambientes escolares, atendendo aos alunos da educação especial. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está inserida na educação básica e tem como objetivo oferecer serviços de apoio que promovam o processo de ensino e aprendizagem do seu público-alvo. Um desses serviços são as chamadas “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM). Nesse contexto, essas salas surgem como um serviço que vem contribuir significativamente no desenvolvimento desses alunos, público-alvo da Educação Especial.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o serviço pedagógico é prestado de forma individual e deve ser adequado de acordo com a necessidade de cada aluno, podendo também acontecer em grupo, cabendo ao professor verificar qual a melhor estratégia para que se atinja o objetivo principal que é conduzir estes alunos ao conhecimento. A utilização de materiais lúdicos, jogos e as tecnologias assistivas deverão ser ofertados de modo que contribuam significativamente para que esses alunos possam ter um desenvolvimento pleno e ativo. De acordo com a legislação vigente, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008b), os sistemas de ensino deverão oferecer de forma obrigatória o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve acontecer prioritariamente nas SRM.

O interesse inicial nessa temática surgiu após um breve contato que obtive com uma escola municipal de ensino fundamental do Distrito III, na cidade de Fortaleza, através da disciplina “Educação Inclusiva”, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde sou aluna. Ao fazer uma reflexão sobre a importância deste serviço, senti-me provocada em averiguar se a demanda do Distrito III está sendo contemplada com a oferta do serviço das SRM, visto que, no semestre em que cursei a disciplina, em uma entrevista com a Professora do AEE, ela mencionou uma expressiva demanda de alunos com deficiências.

Foi a partir desse contato com a escola e professor do AEE que surgiu a pergunta central desta pesquisa: De que forma as Salas de Recursos Multifuncionais do Distrito III no

município de Fortaleza colocam em prática a legislação vigente da Educação Especial? Para responder a essa problemática, outras questões surgiram, tais como: Como a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ Distrito III realiza a formação de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e quais os recursos didáticos disponíveis nas SRM destas escolas, que auxiliam o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Especial?

Sabemos que a garantia do ensino inclusivo, público e de *qualidade* está respaldado na legislação. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 diz que “[...] é dever do Estado e [é] assegura[do] o direito ao aluno portador de deficiência ao atendimento educacional especializado, sendo que esse serviço seja prestado preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Também encontramos essa garantia do direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todo o ser humano a uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade. Observe o que diz o artigo 26:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais... A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO, 1948).

A importância de se conhecerem os aspectos históricos da Educação Especial que estabeleceram os serviços de apoio realizado por essa modalidade para o processo de aprendizagem dos alunos faz com que se consiga compreender o caminho histórico percorrido para que *todos* os alunos com deficiência estivessem, nos dias atuais, ocupando os espaços educativos, exercendo o direito de *igualdade* ao aprendizado em sala comum.

As SRM nas escolas comuns propiciam aos alunos com deficiência a capacidade de romperem as barreiras que o impedem de aprender. Para que isso ocorra, as políticas públicas inclusivas, que são direitos garantidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), concedem a esse aluno um ensino inclusivo em classe comum e o apoio necessário para desenvolver as suas habilidades no atendimento educacional especializado, sendo garantida a ele plena participação no processo de aprendizagem e fortalecimento dos vínculos com os demais: família, escola e comunidade. Nas SRM, o professor está para complementar ou suplementar as dificuldades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Desse modo, o AEE não substitui a escolarização e deverá ser oferecido aos alunos no contraturno das aulas de classe comum. A oferta do serviço do AEE tem que estar presente no PPP

(Projeto Político Pedagógico) da escola. Nesse contexto, os alunos necessitam estar matriculados regularmente na sala comuns. A acessibilidade, a estrutura física adaptada, os recursos pedagógicos ofertados, assim como a presença de professores habilitados também devem respeitar a especificidade de cada aluno com deficiência.

Desse modo, é de suma importância refletir acerca das Políticas Públicas da Educação Especial (BRASIL, 2001, 2008a, 2008b; CNE/MEC, 2009; CME, 2013) que legitimam os serviços de apoio para o processo de aprendizagem dos alunos, que vem detalhar como o serviço deve ser ofertado ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Sendo norteado pelo Manual de Orientação para a Implantação da Sala de Recurso Multifuncional (MEC/SEESP, 2010) que especifica todos os procedimentos para que os recursos e serviço possam ser implementados nas escolas de ensino regular, a fim de propiciar aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, o acesso à educação e todas as possibilidades de desenvolver-se plenamente, também é necessário investigar o modo como essas políticas vêm sendo efetivadas em níveis municipais. Sendo mais uma vez reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008b), que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, a uma educação inclusiva, perpassando todos os níveis da educação, do ensino infantil ao ensino superior. Segue um trecho do que esta política preconiza:

- 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 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;
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008b, p.14).

Neste contexto, a presente pesquisa teve como Objetivo Geral: Analisar a formação docente e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores do atendimento educacional especializado, no Distrito III do município de Fortaleza-CE, no atendimento ao aluno da educação especial nas salas de recursos multifuncionais. E como objetivos específicos: 1) Conhecer os aspectos históricos e políticos da Educação Especial; 2) verificar a utilização dos

recursos pedagógicos das SRM das escolas municipais do Distrito III para o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação Especial; 3) investigar a formação de professores do AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais do Distrito III, no município de Fortaleza. Para alcançarmos esses objetivos, nossa fundamentação teórica se pautou na legislação que normatiza e implementa o funcionamento das SRM, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o Manual de orientação para o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. (MEC/SEESP, 2010), a Resolução nº 10/2013 do município de Fortaleza (CME, 2013), que estabelece as normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza, além dos estudos de LIMA; ANDRADE (2016), MANTOAN (2006), CARAMORI; MENDES; PICHARILLO (2018), ALVES (2006), MACEDO; CARVALHO; PLETSCH (2011), FIGUEIREDO (2006) sobre Educação Especial. Tais autores ajudaram a compreender como acontece o processo de implantação das SRM e a termos uma melhor compreensão do funcionamento e normatização desse serviço. Nesta pesquisa, foram utilizados como métodos a análise documental e entrevistas estruturadas com professores que atuam diretamente nas SRM do Distrito III. Os aspectos metodológicos serão detalhados em capítulo específico. No próximo item, vamos conhecer a estrutura da monografia.

1.1 Estrutura da monografia

Esta monografia tem como objetivo responder se a formação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do Distrito III está de acordo com a Legislação vigente, e se os recursos/materiais utilizados por esses professores dão o suporte necessário às suas práticas, seguindo o que está determinado nos documentos que implementam as SRM. Desse modo, esta pesquisa está estruturada em seis capítulos a partir dessa introdução que traz as diretrizes que norteiam o percurso da implantação das SRM.

O capítulo dois aborda a temática sobre a educação especial, especialmente seu aspecto histórico e os fundamentos políticos que marcaram o percurso da educação especial, principalmente no cenário brasileiro.

O capítulo três tem como foco a formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais.

O capítulo quatro tratará dos aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, descrevendo os métodos escolhidos: análise documental e entrevistas.

O capítulo cinco apresentará os resultados e discussões obtidos a partir das análises das entrevistas concedidas pelas professoras atuantes nas SRM das escolas do Distrito III.

Concluimos com o sexto capítulo, onde expomos um resumo da análise das falas das entrevistadas e os achados que vislumbram a realidade do fazer pedagógico dessas professoras, no tocante à sua formação, seus anseios e o suporte que recebem da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Neste capítulo, vamos conhecer o percurso histórico da luta por inclusão das pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, bem como a legislação que regulamentou o direito à educação para esses sujeitos, finalizando com os programas desenvolvidos pelo Ministério de Educação na busca de tentar colocar a política inclusiva em prática.

2.1 Um pouco de história das pessoas com deficiência

As pessoas com deficiência sempre foram excluídas, subjugadas, estigmatizadas pela sociedade como incapazes que viviam à margem da sociedade, impedidos de participar de forma efetiva no convívio social e de exercerem plenamente seus direitos e deveres de cidadãos. Podemos verificar nas literaturas o contexto histórico e social que ocorria naquela época em relação a essa parcela da sociedade, que necessitava de um olhar diferenciado, e meios que oferecessem condições para que lograssem êxito em desenvolverem-se como seres humanos.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiências foram consideradas possuídas por demônios ou fruto de algum castigo divino, isso quando não eram condenadas à morte por nascerem com algum tipo de deformidade ou mutilação. Não lhes era dado direito para usufruírem de bens ou heranças. Muitas eram exploradas, serviam como escravos ou eram esmoleis. Eram pessoas que viviam na exclusão.

Na Grécia Antiga, onde a perfeição corporal era cultuada, as pessoas que nasciam com deficiência eram sacrificadas ou escondidas (LIMA; ANDRADE, 2016, p. 3). Em “A República”, Platão (2000, p. 243) escreve: “Quanto aos nascidos de pais inferiores ou mesmo dos outros que porventura apresentem alguma malformação congênita, serão escondidos, como convém, em algum lugar oculto e inacessível”.

As lutas por garantias de direitos para as pessoas com deficiências foram avançando no decorrer da história, sempre relacionadas ao contexto sociocultural em que se inseriam. Tornou-se cada vez mais clara a importância de reconhecê-los, percebê-los e respeitá-los como pessoas e seres humanos com sentimentos, sonhos, anseios, direitos e deveres

constitucionais (trabalho, moradia, educação, saúde, alimentação, lazer), independente de cor, raça, credo, religião. As pessoas com deficiências precisavam ser reconhecidas como pertencentes a uma comunidade, sendo parte de um universo, de uma sociedade. Sendo assim, era dever do Estado garantir meios para que todos pudessem viver dignamente, com ou sem deficiência.

Todavia, para que a pessoa com deficiência seja um agente participativo desse universo, é importante que seja apresentada uma forma com que possa crescer e desenvolver-se de forma plena (intelectual, social e profissional). Para isso, se faz necessário um olhar que foque no seu potencial, nas suas possibilidades, e não numa deficiência entendida como limitação. Por isso, a importância de elaboração de estratégias, políticas públicas que efetivem essa garantia de acesso ao sistema educacional de ensino, tendo como base o estudo individualizado de suas potencialidades, respeitando a sua subjetividade, sua singularidade, e, principalmente, sendo eficaz, isto é, eliminando as barreiras que dificultam o seu aprendizado em relação aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem; prevenindo, assim, um possível fracasso escolar.

A busca pela efetivação dos direitos à educação para pessoas com deficiência continua sendo árdua, envolvendo muita luta em prol do rompimento de um ciclo, de um estigma voltado às incapacidades, ao preconceito, à segregação e à exclusão, que cerceiam a elas o direito de participação na vida social, política e cultural da sua comunidade.

2.2 As instituições filantrópicas no desenvolvimento da educação especial no Brasil

Apesar dos impedimentos, a educação para as pessoas com deficiência no Brasil teve início ainda na época do Império, quando foram criadas duas instituições para o atendimento de pessoas cegas e surdas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que, nos dias atuais, é conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos e Mudos (1857), também conhecido como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos (CIBEC/MEC, 2005, p. 10). As duas instituições, contudo, se localizam na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1926, já no século XX, surge o Instituto Pestalozzi, uma instituição especializada em atender pessoas com deficiência mental. Mas apenas em 1945, foi criado por Helena

Antipoff da SOCIEDADE PESTALOZZI, o primeiro atendimento especializado, voltado para atender às pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Em 10 de dezembro de 1948, em Paris, a Organização das Nações Unidas estabeleceu que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (DECLARAÇÃO, 1948). O direito declarado no Artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante que *todos* somos iguais perante a lei. Contudo, esse direito, teoricamente declarado a todas as pessoas, infelizmente na prática não alcançava as pessoas que nasciam com alguma deficiência, visto que a sua condição física, mental, social bastava para que lhes fosse negada qualquer forma de crédito, incentivo ou investimento para que pudessem acessar as escolas e os meios que os possibilitassem desenvolverem-se de modo pleno, objetivando valorizar suas potencialidades e condições que permitissem contribuir de modo efetivo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em 1954, é criada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Caminhando, chegamos à década de 1960. Em 1961, o atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência, passa a ser legitimado pelas disposições da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a Lei nº 4024/61 diz que o direito dos “excepcionais” à educação deve ser preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a Lei nº 5692/71, altera a LDBEN de 1961, em que constava o termo “tratamento especial”, agora revogado. Observe o que dizia:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo (*sic.*) com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1961).

Esse “tratamento especial”, no tocante à educação como direito de todos, não se efetivou, porque, na prática, não houve a organização de um ensino educacional eficiente que atendesse às necessidades especiais daqueles alunos. Essa falta de organização *distanciava* cada vez mais estes alunos da vivência e do direito de compartilhar o aprendizado em sala de aula comum, o que, conseqüentemente, os *aproximava* das classes e escolas especiais (CIBEC/MEC, 2005, p. 10).

A falta de um posicionamento que colocasse em prática o que já estava nos documentos, aparentemente nos remetia a um real desinteresse político e pedagógico pela

efetivação da garantia à educação de alunos com deficiência no Brasil. Nesse período, vivenciamos a integração, ou seja, o aluno poderia participar de vários ambientes da escola como classes especiais, escolas especiais e sala de aula comum, o que possibilitava a transição de um ambiente para outro, mas exigindo desse aluno a capacidade de viver de acordo com as regras da sociedade. Ou seja, o aluno precisava se adequar ao ambiente. A integração se mascarava em um faz de conta, devido, principalmente, ao preconceito marcado em nossa sociedade e ao pouco planejamento e estrutura adequada para promover as práticas pedagógicas necessárias para uma convivência saudável e inclusiva.

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado, ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (MANTOAN, 2006, p. 203).

Estava bem visível o descrédito, a desvalorização desses alunos, visto que seus potenciais de aprendizagem não eram observados pelas políticas voltadas para garantir um ensino de qualidade ao público em questão, que abrangesse a todas as pessoas que necessitassem de uma abordagem diversificada e individualizada. Vale ressaltar que, nesse período, as pesquisas e estudos da área buscavam demonstrar que as pessoas com deficiência eram incapazes de aprender.

Sendo assim, ser diferente os impossibilitava de experienciar a vivência com outros alunos ditos “normais”. A visão sobre o cenário educativo ficava limitada à deficiência – especificamente entendida como limitação e não potencial à “incapacidade” de aprender, e, assim, esses alunos precisavam ir para classes/escolas especiais. Consta nos documentos oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) que todos são iguais perante a lei, mas, até aqui, as pessoas com deficiência não estavam inseridas nesse “todos”. Ainda era gritante a falta de uma política pública inclusiva voltada para esse público, e a pouca aplicabilidade dos direitos a essas pessoas os impedia de avançar em seus processos de ensino e aprendizagem, comprometendo-os significativamente – pedagogicamente, social e profissionalmente. O espaço escolar adequado poderia contribuir para todos aprenderem a conviver respeitando as diferenças no meio social a que pertencem, de modo que participem ativamente do processo de construção cultural, social e histórica de suas comunidades, produzindo, assim, a tão falada cidadania.

2.3 Os programas do Ministério da Educação e a Legislação que regulamenta o direito à Educação.

O MEC criou em 1973 o CENESP – Centro Nacional da Educação Especial – para gerir a educação especial no Brasil, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades ou superdotação, porém ainda esses alunos eram assistidos por campanhas isoladas do Estado e ações filantrópicas (CIBEC/MEC, 2005, p. 10). Nessa época, *ainda* não havia uma política pública que contemplasse a todos o direito à educação, mantendo-se o mesmo viés da política assistencialista, entendida pela sociedade como caridade e favor que o Estado presta a esses grupos. No tocante aos alunos com altas habilidades ou superdotação, ainda não lhes era proposto um atendimento organizado e especializado que respeitasse as suas necessidades, apesar de esses alunos já terem acesso ao ensino regular (*Ibidem*).

Em 1988, a nova Constituição Federal, em seu Art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Sendo definido no Art. 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 Art. 206, inciso I - “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (*Ibid.*). E no Art. 208, inciso III, a garantia de que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), promulgado pela lei Nº 8069, de 13 de Julho de 1990, vem reafirmar o direito ao Atendimento Educacional Especializado, como disposto no Artigo 54, em seu item III, que diz: é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). No Artigo 55, dispõe da obrigatoriedade dos pais ou responsável em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Ainda na década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciam significativamente na formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca traz

diversos aspectos que contribuíram significativamente para a inclusão e permanência das pessoas com deficiência em seu processo de escolarização – direito voltado à pessoa humana capaz de desenvolver-se de modo pleno se tiver ao seu dispor todas as oportunidades necessárias para que esse desenvolvimento ocorra. Para tanto, contudo, a escola precisa se adequar às necessidades desse aluno, eliminando as barreiras que impedem esse aprendizado, sejam elas físicas, sociais, culturais ou metodológicas, capacitando os professores para trabalhar as especificidades de cada aluno, propondo um trabalho pedagógico colaborativo com todos os componentes da escola, envolvendo colegas de classe, família e comunidade de forma que esses alunos efetivem seu processo educativo.

Segundo a orientação da Declaração de Salamanca, todas as crianças devem aprender juntas (sempre que possível), o que configura, de fato, a inclusão, não importando as dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas especiais ou classes especiais em caráter permanente ficariam somente para aquelas às quais as classes comuns ficassem impossibilitadas de promover a integralidade de seus direitos.

Em 1994, é publicada a Política Nacional da Educação Especial (PNEE) que norteia o processo de “integração instrucional” às classes comuns da sala regular de ensino. Esta política baseou-se em pressupostos de padrões homogêneos. Desse modo, não reestruturou as práticas educacionais eficazes, que valorizassem os mais variados potenciais de aprendizagem na sala de aula comum, o que impossibilitava a estes alunos desenvolver as atividades curriculares e acompanharem o ritmo dos alunos ditos “normais”. Sendo assim, a educação desses alunos era de exclusiva responsabilidade da educação especial (CIBEC/MEC, 2005, p.10).

Em 20 de Dezembro de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96), em seu artigo 59, estabelece, a partir de suas diretrizes, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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 artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB reafirma o direito garantido pela Constituição Federal, e o dever assegurado pelo Estado ao direito à educação escolar pública, sendo esta de responsabilidade da União, Estado, Distrito Federal e Municípios.

Dentre as mais variadas modalidades de ensino que perpassam os níveis da educação brasileira, a lei menciona a Educação Especial, que presta serviço de ensino aos educandos com necessidades especiais¹, preferencialmente na rede regular de ensino. A Educação Especial é modalidade da educação escolar que responde pelo atendimento educacional especializado, existindo como promotora do desenvolvimento e da garantia à aprendizagem a esses alunos, junto aos demais em classes comuns, além do direito ao atendimento educacional especializado complementar e suplementar em sala de recursos multifuncionais, de acordo com as suas necessidades, devendo ser ofertado preferencialmente na escola na qual o aluno está matriculado, podendo também ser assistido em outra escola (caso não haja a oferta do serviço na escola em que esteja vinculado) ou em centros de atendimentos educacionais especializados.

Em 1999, a educação especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, sendo enfatizado a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. disposto no Decreto nº 3.298, regulamentado na Lei nº 7.853/89 na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no artigo 2º, definem que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as *condições necessárias* para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, grifo meu).

¹ Nomenclatura utilizada na época.

Há uma incoerência em relação à determinação do que dizem as diretrizes. Ao admitir a possibilidade de substituição da escolarização no ensino regular pela complementação e/ou suplementação dos educandos com necessidades especiais, ou seja, dessa forma a não organização de um atendimento voltado para esses educandos, não se legitima uma educação inclusiva dentro do ensino público.

O PNE – Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 – salienta que a grande missão para a educação nesta década seria a concepção e a construção de uma escola inclusiva que assegure o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2008b). O Plano institui objetivos e metas para sanar o baixo número de matrículas de alunos com deficiências em salas regulares, incluindo formação de professores, promoção de acessibilidade física e atendimento educacional especializado (*Ibid.*).

Em 1999, acontece a Convenção da Guatemala. Configurando-se mais um marco histórico internacional da educação, que contribuiu significativamente na formulação das políticas educacionais brasileiras, como, por exemplo, o Decreto nº 3956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Convenção da Guatemala primava justamente pela eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, enfatizando que as pessoas deficientes tinham os mesmos direitos que qualquer ser humano, contrapondo-se a qualquer tipo de exclusão e diferenciação que viesse a impedir a pessoa com deficiência de exercer seus direitos, especialmente sua liberdade. Este decreto impactou significativamente na educação, pois se fez necessária uma releitura da educação especial pautada no contexto da diferenciação. “De acordo com o princípio da não discriminação, trazido por essa Convenção, admitem-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele!” (MANTOAN, 2006, p. 215). Dessa forma, pode-se fomentar meios para eliminar as barreiras capazes de impedir o acesso das pessoas com deficiência à escolarização (CIBEC/MEC, 2005, p.11).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, na perspectiva da educação inclusiva, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes de educação básica, assim como determina que as instituições de ensino superior devem ter em sua organização curricular a formação de docentes para atender à diversidade, sendo necessário o

conhecimento sobre as especificidades de cada aluno e de suas reais necessidades educacionais especiais (CIBEC/MEC, 2005, p.11).

A Lei nº 10.426/02 reconhece a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão, assim como garante, por meio da institucionalização, a difusão e inclusão da disciplina de Libras no currículo do curso de formação de professores e fonoaudiologia. O MEC aprova as diretrizes e normas do sistema Braille sob a Portaria de nº 2.678/02. O projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa – seu uso, ensino, produção e difusão – passa a ser recomendado para todo o território nacional em todas as modalidades de ensino (*Ibidem*).

Em 2003, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” chega para transformar o cenário educacional brasileiro, tendo como objetivo torná-lo de fato um sistema de ensino inclusivo. Tendo como meta promover a formação de gestores e educadores em todos os municípios, garantindo assim o acesso de todos à escolarização, acessibilidade e oferta do AEE.

O Ministério Público Federal publica, em 2004, o documento de Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, tendo como objetivo propagar os conceitos e diretrizes mundiais sobre a inclusão, ratificando os direitos e benefícios de alunos com ou sem deficiência à escolarização nas salas comuns do ensino regular.

Promovendo a inclusão social e educacional, o Decreto de nº 5296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e 10.098/00, trazendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse cenário inclusivo, o Ministério das Cidades apresenta o Programa Brasil Acessível, através do qual objetiva promover e apoiar a acessibilidade urbana, garantindo às pessoas com deficiência o acesso a todos os espaços públicos.

Com relação aos alunos surdos, o direito ao acesso à escola está previsto no Decreto nº 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10436/2002, dando-lhes o direito ao ensino inclusivo, sendo garantida a utilização da LIBRAS no seu currículo, com intérprete de Libras certificado. O decreto regulamenta a formação de intérprete, instrutor e tradutor de Libras, assim como a organização do ensino bilíngue no ensino regular, sendo a Língua Portuguesa segunda língua para os alunos surdos (CIBEC/MEC, 2005, p.12).

Em busca da efetivação do direito inclusivo de todos os alunos com deficiência na rede pública de ensino, é implantado, em 2005, o NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos com essa especificidade passam a ter um centro de referências que atuará na área de altas habilidades/superdotação para atendimento do AEE, assim como para nortear as famílias e oferecer continuamente formação de professores. Os centros de referências serão organizados em todos os estados e Distrito Federal.

Em 2006, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, à qual o Brasil é signatário e institui que os Estados-Partes garantam que todos os alunos possam acessar o sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e que possam avançar no seu desenvolvimento acadêmico e social, tendo como meta a plena inclusão e participação; que nenhuma pessoa adulta/criança seja excluída do sistema de ensino, ou lhe seja negado o acesso ao ensino fundamental e gratuito em detrimento da sua deficiência. Dessa forma, esse ensino deve ser de qualidade e que garanta às pessoas com deficiência igualdade de condições para desenvolverem-se como qualquer pessoa do meio no qual estão inseridas.

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, em conjunto com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), unem-se e lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na busca de ações que possibilitem o acesso e permanência de alunos no ensino superior. Para implementar o plano, contudo, as temáticas relativas às pessoas com deficiência deveriam ser oportunizadas nos currículos desde a educação básica (CIBEC/MEC, 2005, p. 12).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado em 2007, enumerando vários pontos de suma importância, que enfatizavam, por exemplo, a formação de professores para a educação especial, a implantação da sala de recursos multifuncionais, a acessibilidade das escolas, o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, além de monitorar o acesso dos alunos que recebem o BPC (Benefício da Prestação Continuada) (*Ibidem*). Acerca do percurso para o estabelecimento de uma educação inclusiva no Brasil, o PDE deixa claro que, até ali:

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 (BRASIL, 2007, p. 09).

A educação inclusiva está nas leis, decretos e normativas que fundamentam e legitimam os direitos das pessoas com deficiência. O AEE vem contribuir para que esses alunos possam ter propostas pedagógicas específicas para as suas necessidades e, com isso, avançar no ensino aprendizagem com os demais em sala comum. Desse modo, ao promover o apoio necessário englobando todos os fatores envolvidos nesse processo, nos aproximaremos de uma educação de qualidade, baseada no respeito às diferenças, para que o risco da exclusão desses alunos no universo educacional tenha um declínio considerável, pois a equidade impacta favoravelmente nesse direito.

Em 17 de setembro de 2008, o Decreto 6571 vem dispor o apoio da União para o financiamento do Atendimento Educacional especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do mesmo ano, vem nortear as diretrizes da educação especial como modalidade de ensino transversal (BRASIL, 2008b). Esse foi mais um passo para promover aos alunos com deficiência o acesso de fato ao seu processo de ensino. Entretanto, para além de adaptações arquitetônicas, o professor precisa estar munido de recursos didáticos, pedagógicos, lúdicos e tecnológicos capazes de promover um ensino e aprendizagem que favoreça a participação plena e efetiva dos alunos. Cabe ao gestor do Município garantir o profissional que atuará no AEE e o espaço físico onde será implantada a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Atendimento Educacional Especializado de maneira alguma se propõe a substituir a escolarização. Para isso, o aluno que necessita desse serviço precisa estar regulamentado, ou seja, matriculado em uma sala regular, com registro no MEC/INEP, sendo sua matrícula contabilizada duplamente para receber os recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) específicos para o AEE. O direito a esse recurso está disposto no Artigo 22, do Decreto 10656, de 22 de março de 2021, que regulamentou as regras do novo FUNDEB. Importante salientar que as deficiências compreendidas pelo AEE podem ser de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, mas também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, como autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, assim como os alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A sala de recursos está presente no Atendimento educacional especializado desde a década de 1970, porém, somente a partir de 2007, com o Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, inserido no escopo do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), as SRM foram implementadas e ampliadas em todo o território brasileiro.

O AEE traz um conjunto de atividades, todas planejadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Para isso, todos os recursos pedagógicos e tecnológicos têm que ser acessíveis, e, quando necessário, adaptados para alcançar o objetivo que é a aprendizagem com igualdade de condições. Esses alunos serão atendidos no contraturno das aulas regulares para que sejam proporcionadas a ele condições de avançar no seu aprendizado junto aos demais alunos da sala comum. A SRM não é sala de reforço escolar. O Atendimento Educacional Especializado existe para complementar e suplementar o aprendizado dos alunos com deficiência, público-alvo da educação especial.

Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais devem ter especialização na área de atuação da Educação Especial, cabendo a eles realizarem um estudo detalhado de cada aluno. Para que esse professor possa desenvolver seu trabalho, ele necessita que realmente se tenha um espaço físico estruturado, com mobiliário adequado e uma diversidade de materiais que possam propiciar que o aluno tenha acesso a todos os recursos necessários para que suas necessidades sejam assistidas, mas o processo inclusivo só se efetiva com a participação de todos, atuando juntos por uma educação inclusiva, gratuita e de qualidade.

A Educação Inclusiva é uma bandeira de luta que chegou como a mola mestra para todos os alunos deficientes, permitindo-lhes compartilhar o processo de aprendizagem com alunos de sala comum do ensino regular. A inclusão escolar fomenta um processo histórico, político, social, cultural e pedagógico que há tempos tenta reverter um histórico de exclusão e discriminação que obedecia à ordem social segundo a qual a escolaridade era privilégio de um determinado/delimitado grupo de pessoas (BRASIL, 2008b).

Todavia esse processo inclusivo fortaleceu-se mediante amparo legal, fruto de muitas lutas sociais e políticas públicas voltadas para eliminação de todas as formas de preconceitos, discriminação e segregação à pessoa humana que o impossibilite de desenvolver-se no seu processo educativo e ser um agente construtor da sociedade em que está inserido. Incluir o aluno deficiente é respeitar suas especificidades, é saber que esse aluno é único (e que aluno não é?), e para que esse aluno possa desenvolver suas habilidades, se faz necessário promover uma reestruturação, não somente do espaço físico, mas também no seu meio social e cultural.

A democratização do processo escolar vem para garantir que esse aluno seja integrado aos demais alunos ditos normais, sendo-lhe garantido acesso a um ensino no qual ele seja visto como um ser com potencial de aprendizado, e lhe seja assegurado a permanência no meio escolar, respeitando a sua integralidade para que esse potencial seja alcançado, mas, para que isso ocorra, é preciso reorganizar os espaços escolares, capacitar os profissionais para trabalhar as diversidades, recriar práticas pedagógicas, propor um currículo flexível e adaptado, dando-lhes meios que lhes propiciem alcançar um aprendizado pleno, dentro das suas possibilidades.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, determina que a formação do professor para atuar na Educação Especial contemple conhecimentos específicos da área, que devem ser oferecidos durante a formação docente (BRASIL, 2007). No entanto, devido à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, foram extintas as habilitações nesses cursos e, por conta disso, deixaram de existir, de modo geral, cursos de graduação com formação inicial específica em Educação Especial² no Brasil. O aprofundamento nesses conhecimentos ficou, então, a cargo de especializações, cursos de aperfeiçoamento, cursos de extensão de curta ou longa duração, entre outros (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018, p.126-7).

Devido à necessidade de formação para os professores em Educação Especial, o Ministério da Educação lançou, no decorrer da década de 2000, vários programas voltados para atender a uma crescente demanda da Política de Educação Inclusiva.

Segundo Fernandes, o curso de Licenciatura em Pedagogia capacita o professor para o ensino comum. Sendo assim, vejamos o pensamento do autor em relação a essa formação nos dias atuais.

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais (FERNANDES, 2012, *apud*. CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018, p. 127).

No entanto, a formação do professor para a sala de recursos multifuncionais (SRM), tendo em vista a diversidade de deficiências que poderão ser trabalhadas, torna necessário que haja um investimento específico na formação inicial de todo professor, pois a política de formação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva precisa de uma operacionalização ampla e sólida.

A formação do pedagogo também não pode findar e se limitar à literatura. A vivência no período da formação inicial do professor é crucial e clama por um contato mais

² Com exceção da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos que ainda mantêm cursos ativos de licenciatura em Educação Especial.

aproximado da teoria com a prática, pois ambas precisam dialogar e se complementar, para, assim, propiciar aos futuros docentes, experiências que articulem os conceitos e teorias propostas com as realidades das escolas. Esse contato com a realidade das salas de aulas comuns – nas quais o professor tem que lidar com uma demanda bem expressiva de alunos e, entre esses alunos, alguém que necessite de um olhar diferenciado, de um atendimento mais próximo, de uma escuta mais atenta – agregará valor à prática do professor da SRM, pois, assim, ele terá mais propriedade para dialogar com o professor da sala comum, já que pôde sentir na prática o que é ter que mediar o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência em meio a tantos outros alunos, que também possuem demandas específicas.

É importante salientar a diferença, mas concomitante complementaridade entre as vivências dos professores de sala comum e dos professores da sala de recursos. Estes geralmente atuam com poucos alunos ao mesmo tempo, tendo algum espaço para uma atenção mais direcionada às especificidades de cada educando, produzindo planos individualizados. Os professores de sala comum, por outro lado, precisam sempre dar conta de um coletivo numeroso de alunos que demandam sua atenção todos ao mesmo tempo. Nesse sentido, as estratégias elaboradas por esses professores tenderão sempre a ser coletivas e gerais. Sabendo que um aluno público-alvo da Educação Especial tende a passar mais tempo na sala de aula comum do que na sala de recursos, é necessário, portanto, que haja uma articulação entre esses professores dentro de suas atribuições para que as estratégias elaboradas em cada um desses espaços se complementem e produzam avanço na aprendizagem desse aluno. Isso implica, portanto, que ambos os professores precisam conhecer as estratégias e o espaço de trabalho do outro, em suas potencialidades e limitações. Uma estratégia que começa na sala de recursos multifuncionais, mas não tem seguimento na sala de aula comum provavelmente acarretará em um fracasso escolar, e vice-versa. O sucesso depende de diálogo contínuo.

A formação para professores requer desse profissional flexibilidade diante das múltiplas faces do cenário educacional brasileiro, levando em consideração principalmente a educação em seu âmbito global – humanista e voltada para a cidadania –, e ainda mais, quando se trata da educação especial para professores que atuarão nas salas de recursos multifuncionais, pois vai além da capacitação pedagógica meramente conteudista, envolvendo a sensibilização, a empatia, o compromisso, a responsabilidade de encaminhar esse aluno – apesar de todos os descréditos antes pautados na incapacidade de aprender – à emancipação

humana, ao conhecimento pleno – não necessariamente dos conteúdos programáticos, mas pleno de si e do mundo.

Segundo o Art. 59 da LDB, assegura-se aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Desse modo, para que se efetive a condução dos alunos com deficiência ao processo de ensino e aprendizagem, o MEC criou o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Este programa surgiu para propiciar aos alunos de norte a sul do país mais uma estratégia para garantir condições de avançar mais adequadamente em seus processos de ensino-aprendizagem. Este serviço é ofertado a todos que necessitem de apoio especializado, isto é, alunos público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa sala contribuirá significativamente para que todos os que precisem dela possam desenvolver-se de modo mais ativo a partir de estratégias e metodologias específicas, e tenham condições de participarem das atividades propostas na sala regular de ensino. As atividades propostas pela SRM sempre acontecerão no contraturno das aulas de sala comum, sendo que, nela, a ação pedagógica será de modo complementar ou suplementar à escolarização, não sendo trabalhados nesse horário conteúdos curriculares de sala comum. Também podemos salientar que a SRM não é um espaço de reforço escolar. Nela acontece a aplicabilidade de métodos didáticos e pedagógicos que podem contribuir para que o aluno melhore seu desempenho dentro da sala de aula regular, sempre valorizando as habilidades e respeitando as necessidades específicas de cada um.

Contudo, todo esse processo de ensino aprendizagem requer uma peça muito importante desse *quebra-cabeça*: o professor que atuará na SRM. Qual a formação para que ele possa atuar frente a uma SRM? Diante de uma imensa diversidade de deficiências, esses professores têm que aprender “como fazer” uma abordagem adequada, utilizando um vasto conhecimento específico e técnico para atender a essa expressiva demanda de alunos portadores de deficiências, que têm seus direitos assegurados nas leis, decretos, estatutos, declarações, que permitiram que esses alunos saíssem de suas “clausuras domiciliares” e

participassem ativamente do convívio social. O objetivo agora é que essa pessoa, antes excluída, tenha condições de aprender, convivendo com as mais diversas pessoas, culturas e participando ativamente na comunidade em que está inserida.

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 12, estabelece as atribuições que os professores devem exercer enquanto atuantes no atendimento educacional especializado. Isso implica não somente sua formação inicial para o exercício da docência, mas também a necessidade de formação específica na Educação Especial, entre outros campos de saber mais particulares. Entre essas atribuições, são mencionadas:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (MEC/SEESP, 2010, p. 8-9).

A atribuição quanto à formação do professor que atuará na SRM requer dele um vasto conhecimento na área da educação especial, mas também em uma diversidade de outras áreas específicas. No tocante às variadas deficiências a serem atendidas nesse espaço educativo, é necessário que essa formação seja contínua, de modo a se reconfigurar regularmente com novas formas e estratégias de conduzir esse público embasado em estudos e pesquisas recentes de psicopedagogia, psicomotricidade, neurolinguística, por exemplo. A Educação Especial tem como suporte o AEE, que pode acontecer nas salas de recursos multifuncionais, que, por sua vez, tem por finalidade o atendimento de cada aluno com deficiência respeitando as suas especificidades, partindo do princípio da importância da identificação da deficiência para que o professor possa se apropriar do conhecimento relativo

a essas condicionalidades e trabalhar com exatidão. Após a identificação, o passo seguinte é elaborar e organizar os recursos pedagógicos necessários para cada indivíduo, assim como a orientação para a identificação e eliminação de barreiras que possam comprometer a plena participação dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem, assim como conscientizar a todos (escola, familiares e comunidade) sobre o direito dos alunos a participarem ativamente de tudo que envolve o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural.

O professor, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, portanto, necessita ser graduado e possuir pós-graduação, ou formação continuada voltada para a Educação Especial. Ao portar todos esses requisitos, o professor estará apto a atuar no atendimento de alunos com deficiência. Suas atribuições compreendem, principalmente, atuar como docente nas atividades de complementação e suplementação, assim como atuar conjuntamente com o professor da sala comum, colaborando de forma ativa na busca da melhor metodologia pedagógica que possa propiciar a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial ao currículo e em todas as atividades da escola, assim como a interação com os demais alunos. Também cabe ao professor da SRM orientar os familiares sobre a importância do seu envolvimento e participação em todo o processo educacional do aluno e fazer um chamamento a todos da comunidade escolar, esclarecendo a legislação e normas educacionais que garantem a inclusão educacional. Cabe também ao professor da SRM participar do processo de identificação e indicar qual a melhor forma de atendimento às necessidades educacionais especiais desse público-alvo, preparando materiais específicos para serem utilizados pelos alunos na sala de recursos. Entretanto, também cabe ao professor à frente da SRM

[...] orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes para a família e a comunidade; articular com gestores e professores, o projeto pedagógico da instituição de ensino, e se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (ALVES, 2006, p. 17).

Frente a um trabalho de tão grande relevância, como a legitimação da inclusão escolar para os alunos com deficiência, a figura do professor do AEE necessita de uma rede de apoio fortalecida para que essa tão almejada inclusão aconteça. O professor tem que ser atuante e participativo nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nos planejamentos, na elaboração do projeto pedagógico em que se faz necessário que todos se mobilizem

(professores das salas comuns e os demais componentes da escola) (ALVES, 2006, p. 18). O papel do professor do AEE está em enfatizar o que já está estabelecido nos documentos oficiais. No entanto, a inclusão acontecerá somente quando todos, de fato, se conscientizarem que a educação para as pessoas com deficiência não é um favor, e sim um direito. Direito de todos.

Neste cenário, é preciso seguir as normativas descritas nas resoluções, destinar investimentos tanto a materiais quanto à formação contínua dos professores. Ambos esses aspectos precisam se materializar, de modo que a partir do ingresso do aluno com deficiência na rede regular de ensino, esse professor possa garantir meios para que o seu trabalho flua gradativamente, promovendo práticas pedagógicas acessíveis e atrativas que despertem, nesse aluno, o conhecimento intelectual, social e cultural, sendo essas práticas pedagógicas instrumentos para garantir a permanência desse aluno até o mais alto nível de escolaridade.

Desse modo, é imprescindível que esse professor esteja sempre em busca de novos conhecimentos, novas práticas que possam agregar cada vez mais experiências, e, assim, o investimento na formação contínua do professor garante a ele melhor apropriação desses conhecimentos, tornando a estratégia escolhida para ser aplicada a determinada deficiência mais certa e efetiva. Desse modo, é possível mediar propostas pedagógicas capazes de promover a esses alunos a oportunidade de avançarem no seu processo de ensino-aprendizagem com os meios adequados.

A urgência na formação de docentes para o atendimento educacional especializado se deu devido à grande demanda de alunos com deficiências (impulsionada pela implementação da PNEEPEI, em 2008), sendo uma das prioridades para o atendimento da educação especial a formação dos professores e demais profissionais da escola.

Há de se pensar se as disciplinas com foco em Educação Especial oferecidas nos cursos de graduação em Pedagogia são suficientes para preparar esse professor para a sua prática pedagógica, em que, assim como nas demais modalidades de ensino, o diálogo entre teoria e prática é indissociável. Também é importante refletir se o tempo de vivência em lócus (especialmente com os estágios supervisionados) no percurso do curso superior na disciplina de Educação Especial tem o tempo necessário para alicerçar esse aluno em bom desempenho didático-pedagógico que refletirá no aprofundamento do conhecimento e da sua prática acerca das mais diferentes deficiências, permitindo, assim, que o graduando interaja e proponha, de

modo eficaz, estratégias para lidar com a diversidade inerente à SRM. Do contrário, a formação de forma aligeirada impactará negativamente na prática pedagógica desse docente.

Saviani pontua uma problemática muito relevante na formação de professores para Educação Especial:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

O investimento na formação do professor se faz em todos os aspectos, desde a apropriação dos conhecimentos curriculares da sua especialidade em suas práticas didático-pedagógicas, até o incentivo financeiro, com salários dignos, que possam suprir suas necessidades e com isso a sua tão almejada valorização profissional, o que impactará de modo positivo no seu compromisso em desempenhar a sua função que requer dele uma diversidade (monumental) de habilidades, atribuições e saberes, como descrito anteriormente. Cabe a ele conduzir esse aluno ao universo educacional de modo que seja incluso de fato e de direito não somente na escola, mas na comunidade como um todo. É imprescindível que as políticas públicas, nesse sentido, tenham um olhar quanto à importância da formação para os professores. Diante da imensidão de demandas a serem supridas não se pode pensar mais em um simples professor, mas sim em um multiprofissional, que precisa atender não apenas a orientação ao professor da sala regular colaborando de modo efetivo no processo de construção de metodologias que possam promover aos alunos condições de alcançarem êxito no seu processo de ensino aprendizagem, mas também orientar os demais profissionais da escola, profissionais de apoio e comunidade em geral. Esse profissional é um elo, sempre em um diálogo constante entre educação, aspectos sociais, culturais, econômicos e profissionais, cujo principal objetivo é o desenvolvimento desse público emergente no cenário educacional.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Antônio Carlos Gil,

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2008, p. 26).

A presente pesquisa procurou analisar como funcionam as Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do Distrito III a partir do olhar das professoras responsáveis por esses espaços, levando em consideração sua formação, seu cotidiano, a perspectiva sobre sua prática e os recursos disponíveis para que, de fato, fossem aplicados os seus conhecimentos pedagógicos aos alunos que demandam esse serviço especializado. Neste sentido, esta pesquisa tem um caráter propriamente qualitativo. Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com os seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Para contemplação deste estudo, utilizamos como método de coleta e produção de material a análise documental de leis, estatutos e diretrizes em nível federal e municipal que norteiam os processos de implantação, organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo Marconi e Lakatos, documentos oficiais

[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 178).

A análise documental das leis, estatutos, decretos e diretrizes foram cruciais para que se procurasse responder se realmente as SRM da Regional III estavam de fato seguindo as recomendações que constam nessas Políticas Públicas que garantem a implantação, aplicabilidade e funcionalidade adequadas a esse espaço, específico para o atendimento dos

alunos com deficiência. A análise dos documentos serviu para criar um parâmetro com o qual se pôde comparar a realidade das SRM descritas pelas professoras em entrevistas.

Nesse sentido, os principais documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o Manual de orientação para o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. (MEC/SEESP, 2010), a Resolução nº 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (CNE/MEC, 2009), a Resolução nº 10/2013 (CME, 2013), que estabeleceu as normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza.

Outro importante instrumento de coleta de dados que utilizamos foram entrevistas com cinco Professoras das SRM, que compõem o quadro de servidoras das escolas de ensino infantil e fundamental que fazem parte do Distrito de Educação da Regional III, da rede pública municipal da cidade de Fortaleza-CE. As referidas professoras são peças fundamentais nesse processo de construção de meios para conduzir os alunos com deficiência ao conhecimento e eliminação de barreiras que, por ventura, dificultem o avanço do processo de aprendizagem. Nas entrevistas, pudemos mapear a formação dessas docentes, as dificuldades enfrentadas para colocar em prática as ações pedagógicas. Também observamos se os materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE estão de fato contribuindo para que o Atendimento educacional especializado nas SRM do Distrito III se materialize conforme previsto nas diretrizes e documentos previamente analisados.

Segundo Gil, uma entrevista pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face”, em que uma delas formula questões e a outra responde (GIL, 2002, p. 114-5).

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação [...] Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 2008, p. 109).

Devido ao contexto mundial ocasionado pela pandemia da Covid-19, em que a OMS (Organização Mundial da Saúde) preconiza o distanciamento social e, em algumas situações mais radicais, devido ao alto número de infecções pelo vírus, o Lockdown (isolamento

restrito) como forma de barrar a transmissibilidade dessa patologia, o modo convencional de executar uma entrevista precisou ser adaptado a este contexto. Desse modo, para que a pesquisa seguisse o seu percurso, foi necessário realizar as entrevistas por telefone celular (ligação ou através do aplicativo “*Whatsapp*”) e e-mail, visto que uma visita presencial às escolas não seria possível. No período de realização dessa pesquisa, inclusive, as aulas estavam sendo realizadas de modo on-line, e as escolas encontravam-se fechadas para o público em geral. Dessa forma, o contato face a face com as professoras não ocorreu, e a forma encontrada para garantir que esse método de coleta fosse possível deu-se por meio das ferramentas mencionadas, através de uma entrevista estruturada.

Gil (2008, p. 113) explica que “A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Geralmente a entrevista estruturada tende a um viés de pesquisa quantitativo, mas, como era importante levar em consideração o ponto de vista das educadoras entrevistadas acerca de suas práticas pedagógicas, reforça-se o caráter qualitativo de uma entrevista realizada nesses termos.

As cinco Professoras entrevistadas representam um total de vinte profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas municipais do Distrito III. Vale ressaltar que só conseguimos o contato com os atores desse cenário educativo, sujeitos dessa pesquisa, por meio de uma rede de amigos, em que uma professora indicava para a pesquisadora outras que conhecia por contato de telefone. Dessa forma, as professoras se constituíram peças fundamentais para que o trabalho acontecesse, não apenas a partir do levantamento de dados gerados pelas entrevistas – o que possibilitou vislumbrar a situação da educação ofertada para a demanda de alunos público-alvo da Educação Especial –, mas também na constituição dessa rede de contatos. Antes da realização da entrevista, fora encaminhado às Professoras contatadas um termo de consentimento, que explicitava o tema da pesquisa, seus objetivos e as garantias às entrevistadas, como, por exemplo, o anonimato e a isenção de qualquer ônus. A entrevista foi composta por doze perguntas estruturadas³, disponibilizada em documento PDF através da plataforma em que se obteve contato com a entrevistada. As professoras ficaram livres para responder através de mensagens de áudio ou texto escrito. As mensagens de áudio foram posteriormente transcritas pela pesquisadora para fins de análise.

3 As questões enviadas às entrevistadas encontram-se disponíveis no Anexo I.

Algumas professoras incluíram fotografias em suas respostas.

A metodologia aplicada nesta pesquisa permitiu conhecer a formação das professoras das SRM do Distrito III, os recursos e materiais pedagógicos utilizados e disponíveis para sua prática, assim como suas percepções acerca da importância da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Através da análise documental, pôde-se compreender a legislação que norteia a implantação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais deste município, especialmente em relação à legislação federal vigente.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Conhecendo o lócus da pesquisa

Em 1997, a Prefeitura Municipal de Fortaleza dividiu a administração executiva em sete secretarias regionais⁴. Desse modo, os 314.930 Km², área total da cidade que compreende um total de 119 bairros, são administrados pelas regionais de I a VI, sendo a sétima regional responsável pelo Centro. As Secretarias Executivas Regionais têm por meta executar políticas públicas na esfera municipal que operacionalizem serviços urbanos que possam contribuir e impactar na melhoria da qualidade de vida dos fortalezenses.

No tocante a estes órgãos, promover o desenvolvimento urbano, ambiental e social, requer tempo hábil e eficiência na execução dos serviços, contudo, para que tal resultado ocorra se fazem necessárias a identificação e articulação de medidas que possam atender às demandas dessa população.

As Regionais têm o compromisso de articular ações setoriais e intersetoriais com diversos órgãos que compõem a Administração Municipal, acolhendo o cidadão fortalezense e atuando no planejamento, coordenação e execução de serviços relacionados aos cuidados dos espaços e equipamentos públicos urbanos, tais como: coleta do lixo, limpeza das vias públicas, poda de árvores, paisagismo de praças, canteiros centrais e vias públicas. Também é de responsabilidade das Regionais, a gerência de cemitérios públicos e a limpeza e conservação dos recursos hídricos. A Secretaria Regional, portanto, planeja, executa e monitora a política voltada para a melhoria da qualidade de vida do cidadão, sendo representante e instituição fiscalizadora do serviço público municipal naquela região (SEGER, *s.d.*). Esta pesquisa se centra, especificamente, nas escolas de Ensino Infantil e Fundamental geridas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza que possuem Salas de Recursos Multifuncionais no território sob responsabilidade da Secretaria Executiva Regional III. No anexo II, constam os nomes e endereços das escolas dessa Regional que possuem SRM.

A pesquisa pretendia abranger todas as escolas com Sala de Recursos Multifuncionais da Secretaria Regional III, formada por 17 bairros, totalizando 20 escolas. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 só foi possível conhecer o contexto de cinco diferentes escolas.

4 A partir de 2021, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Gestão Regional, reconfigurou e ampliou o número de regionais, passando de sete para doze. Os bairros que compunham a antiga Regional III agora estão divididos entre três diferentes regionais (IV, XI e XII) (TOSI, 2020).

Os 17 bairros desta regional somam uma população de 378 mil habitantes, segundo dados colhidos na página da Secretaria Regional III no site da Prefeitura Municipal de Fortaleza⁵. Os bairros que fazem parte de sua abrangência são: Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bela Vista, Bonsucesso, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Parque Araxá, Parquelândia, Pici, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha.

5.2 As Escolas Municipais do Distrito III, no município de Fortaleza e a legislação da Educação Especial.

Como fora explicitado anteriormente, o foco desta pesquisa faz um recorte analisando somente as escolas que possuem SRM do Distrito III (20 escolas), sendo que só foi possível analisar 05 dessas instituições de ensino. As escolas do Município de Fortaleza-CE que pertencem ao Distrito III são coordenados pelo distrito de Educação do mesmo, situado à Avenida Jovita Feitosa, nº 1264 – Parquelândia, nas dependências da Secretaria Executiva Regional III.

O Conselho Municipal de Educação de Fortaleza-CE, através da Resolução Nº 010/2013, regulamentou como deve ser aplicada a modalidade de educação que contempla o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades de ensino da educação básica e educação infantil (públicas e privadas), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza. Vejamos o que o Art. 2º desta Resolução considera como público participante da Educação Especial:

I – estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, ou sensorial;

II – estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade; (CME, 2013).

5 Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-317>>. Acesso em: 20 set. 2020.

O CME (Conselho Municipal de Educação de Fortaleza), ao elaborar esta resolução, levou em consideração documentos oficiais que asseguram e legitimam o ensino gratuito e inclusivo aos alunos deficientes no sistema de educação do Município de Fortaleza. Entre esses documentos, constam a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996), Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que chega como um marco, responsabilizando e orientando os sistemas de ensino, a organizarem os serviços e os recursos educacionais para que os alunos da educação especial possam ter a complementação/suplementação do ensino regular nas SRM, sendo ofertado aos alunos os recursos necessários, assim como a acessibilidade que é imprescindível para eliminar todas as formas de barreiras que possam comprometer o ensino e aprendizagem desses alunos. Vale ressaltar que esse direito é de responsabilidade do Estado e da família, assim como exposto no Capítulo I, Art. 1º, da Resolução nº 10/2013:

§1º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida na rede regular de ensino em instituições públicas e privadas ou em centros educacionais especializados. (CME, 2013)

A Educação Especial (modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino) vem percorrendo um íngreme caminho para chegar ao seu objetivo, que garante o direito ao acesso dos alunos com deficiência ao ensino em sala regular, além de oferecer o apoio necessário para que haja o desenvolvimento pleno desse aluno, ao prover recursos pedagógicos, sociais e materiais para que de fato esse direito seja efetivado. Aos alunos surdos, o parágrafo dois garante a inclusão e o acesso à educação bilíngue:

§2º Os estudantes surdos ou com deficiência auditiva deverão ser incluídos no sistema educacional, assegurando-lhes o direito à educação bilíngue, com Libras como primeira língua e o português, em sua modalidade escrita, como segunda língua, oferecida em escolas bilíngues, em classes bilíngues ou classes inclusivas da rede regular de ensino, garantido o atendimento educacional especializado. (CME, 2013).

Ainda no Capítulo I, esta resolução também sinaliza no Artigo 5º que as escolas da rede pública e privada que englobam o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza devem realizar a matrícula de forma antecipada dos alunos da Educação Especial, mesmo que a matrícula desse público-alvo possa ser efetuada a qualquer período do ano letivo. Já o Art. 6º, especifica que a turma na qual o aluno será inserido deverá ter como critério a idade

cronológica. O Art. 8º assegura a gratuidade dos serviços e profissionais que prestam atendimentos aos alunos da educação especial, sendo enfatizada a proibição de qualquer cobrança financeira às famílias.

No Capítulo II, Art. 9º, há a garantia do AEE como serviço educacional que contempla a todos os alunos da Educação Especial, e obriga as escolas públicas e privadas a ofertarem esse direito, ainda que esse serviço educacional fique facultativo para a família. O Art. 10 enfatiza a seguridade do AEE pelas mantenedoras das redes públicas e privadas, sendo que este atendimento inicia na Educação Infantil e perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Saliencia-se que o AEE não é um serviço que substitui a escolarização, mas complementa ou suplementa a formação dos alunos com deficiências (CME, 2013).

Percebe-se, desse modo, que os itens elencados na Resolução nº 10/2013, do CME, que regulamenta a Educação Especial no município de Fortaleza, são muito parecidos com os documentos de âmbito federal (MEC), apenas reproduzem a nível local as recomendações nacionais, de modo que as escolas do município de Fortaleza (público ou privadas) se alinhem ao modelo federal no tocante à garantia da oferta do ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantia da matrícula em sala comum e o apoio do professor da SRM no turno inverso, assim como garantia de estrutura física adaptada para receber o público-alvo da educação especial (mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos acessíveis e específicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dessa demanda). Assim como os recursos materiais são imprescindíveis para o bom funcionamento do serviço educacional a ser prestado para esses alunos, a figura do professor especializado é de fato crucial para que todo esse processo aconteça.

A partir dos aspectos da legislação vigente para a implantação das SRMs, realizou-se entrevistas com professoras das salas de recursos multifuncionais de cinco escolas do Distrito III de ensino infantil e fundamental com o objetivo de verificar e analisar a efetivação do funcionamento desses espaços. Para manter o anonimato das professoras, o nome que será disponibilizado no texto a seguir será fictício (Amora, Paixão, Esperança, Têmis e Atena) ficando somente de conhecimento da pesquisadora o nome real das entrevistadas. Não constam na explanação a seguir todas as perguntas realizadas (contidas no Anexo I da pesquisa), mas somente perguntas que serviram como categorias de análise aos objetivos da pesquisa (Formação, Educação continuada, Materiais didáticos, Desafios percebidos).

5.3. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais do distrito III: como acontece?

Segundo a legislação Municipal que trata dos profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado (CME, 2013), esses professores precisam ter conhecimentos específicos em Educação Especial/Inclusiva para que possam exercer a docência nas SRM.

Refletir sobre tais questões [relacionadas à formação dos professores] se faz urgente para planejar e operacionalizar na prática cotidiana das redes de ensino o atendimento educacional especializado. Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE temos como base o art. 12, que determina a estes profissionais terem formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (MACEDO; CARVALHO; PLETSCH, 2011, p. 41).

Acerca da formação do professor de AEE, tal como discutido por esses autores, todas as escolas pesquisadas seguem essa determinação que preconiza formação específica em Educação Especial em seus quadros de professores habilitados para o exercício da função nas Salas de Recursos Multifuncionais. Desse modo, todas respeitam a regulamentação exigida para o cargo. Abaixo, estão listadas a formação das professoras entrevistadas.

QUADRO I – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE - DISTRITO III

Professora	FORMAÇÃO
Amora	Formada em Pedagogia, Especialização em gestão escolar, Psicopedagogia clínica institucional, todas pela UECE. Educação Especial pela UFC. Mestranda por uma Universidade particular. Cursou Direito na Unifor por cinco semestres.
Paixão	Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialização em Educação especial e psicopedagogia e Formação continuada em Atendimento educacional especializado.
Esperança	Pedagogia em Licenciatura Plena. Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional. Cursos na área de AEE e Autismo depois que entrou na SRM.
Têmis	Graduada em Pedagogia pela UFC e Especialista em psicopedagogia pela UVA.
Atena	Pedagoga. Pós-graduação em Educação Infantil e em Atendimento Educacional Especializado.

FONTE: Informações adquiridas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora – Agosto, 2020.

Além da formação básica prevista na legislação, todas as professoras entrevistadas concordam sobre a necessidade e a importância da formação continuada, para que, assim, possam ter o respaldo e a compreensão para lidar com uma diversidade de deficiências. De acordo com Rita Figueiredo (2006), a formação dos professores para inclusão nos remete à busca por conhecimentos que melhorem a prática e o fazer pedagógico cotidianamente, não limitando a dinâmica inclusiva aos espaços físicos do AEE, mas entendendo que a formação para inclusão se dá sempre de modo colaborativo e coletivo. Neste sentido, para a autora (*Ibid.*, p. 95), “Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só pode acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora”. Há necessidade de ter sempre um novo olhar, planejar e efetivar uma reflexão sobre os saberes para trabalhar com a diversidade e a diferença, assim como organizar espaços para partilha de vivências entre docentes, famílias e comunidade, de forma que esse compartilhamento de saberes contribua para a transformação da prática pedagógica e da cultura escolar que ainda enxergam a diferença como desigualdade (FIGUEIREDO, 2006).

QUADRO II – PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Professora	Qual a importância da FORMAÇÃO Continuada para aperfeiçoar a sua atuação na Sala de Recursos Multifuncionais?
Amora	Sempre haverá o que aprender. Sempre haverá o que ensinar. O principal objetivo de nossas formações é buscar formas e melhores alternativas de desenvolver no aluno com deficiência uma aprendizagem significativa e satisfatória de suas habilidades. Essas nossas formações, né? Essas formações que a gente faz! É, sempre buscam novas metodologias para atender as especificidades dos alunos com deficiência, para trabalhar as suas potencialidades de forma mais humana, mais democrática.
Paixão	O educador de modo geral deve se manter atualizado e bem informado, não apenas em relação aos seus conteúdos de espaços onde trabalhar, mas em relação à formação continuada que é o processo que permite você ficar sempre atualizado, né? Então no AEE não é diferente de outras salas. Então nesse momento de investimento é estudar sobre o autismo, estudar sobre a deficiência intelectual, estudar sobre as tecnologias assistivas. O professor tem que estar realmente estudando o máximo possível

	para poder facilitar o seu trabalho e ter uma otimização nessas questões. A base de um bom trabalho é a fundamentação teórica, é um bom estudo.
Esperança	Acredito que são de suma importância... Se não fosse por estas formações, eu teria bem mais dificuldades dentro da escola, porém sinto falta delas terem um outro formato – mais objetivo e prático. Tive algumas que foram assertivas demais, no entanto, a maioria é cansativa e desestimulante.
Têmis	A formação continuada nos ajuda na compreensão das deficiências e no aprimoramento do encaminhamento para equipe multidisciplinar. A importância da leitura de novas descobertas nas inúmeras deficiências e transtornos. Além disso, nos ajuda na formulação de novas técnicas de aprendizagens e em ajudar aos professores de sala comum.
Atena	É muito grande a rotatividade dos professores da SRM, muitos saem para assumir outros cargos e chegam profissionais com pouca experiência. A formação continuada é essencial para todos os profissionais da educação.

FONTE: Informações adquiridas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora – Agosto, 2020.

Ao analisarmos as respostas das entrevistadas, percebemos que, para as professoras, em relação às formações proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), há a percepção da importância de trabalhar as tecnologias assistivas e a necessidade de sempre buscar o uso de novas metodologias que ajudem a conduzir os alunos que participam das ações pedagógicas realizadas na SRM, tal como apontam Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. 41), que defendem que “[...] a maioria dos professores do AEE deverão receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino”. Entretanto, uma das entrevistadas fala sobre o formato de uma das formações que recebeu, relatando que foi “cansativa e desestimulante”, o que nos faz refletir que, assim como é de suma importância propor atividades, conteúdos, conhecimentos atraentes aos alunos, da mesma forma se aplica a metodologia para a formação contínua dos professores.

Espera-se que a SME invista sempre na promoção de formação continuada, contemplando não somente a apropriação de conteúdos e práticas pedagógicas, mas que essas formações possam contribuir para que as professoras possam ter a segurança e a garantia que o poder público estará sempre presente, fornecendo-lhes o suporte necessário para a

qualificação de sua profissão. A valorização profissional é imprescindível para que essas profissionais estejam motivadas, incentivadas e apoiadas a buscarem sempre novos saberes em meio a uma grande demanda em relação à diversidade de alunos que necessitam de práticas e metodologias específicas para encaminharem-se a seguir o seu percurso escolar em equidade com os demais alunos da sala comum. Para tanto, a formação continuada também deve ser entendida como um momento de partilha, no qual as professoras, ao partilhar seus achados, pesquisas, dificuldades, fragilidades encontradas nas suas práticas pedagógicas, assim como as vivências adquiridas durante suas práticas diárias, podem avaliar os acertos e os erros. Nesse sentido, as formações são espaços de empatia onde é possível refletir coletivamente e chegar ao que se pode acrescentar ou retirar para uma melhor efetivação da prática. Mediante essas reflexões e avaliações, o poder público e o corpo docente poderão perceber o que pode ser melhorado neste processo de conhecimentos para que os alunos tenham uma educação gratuita de qualidade. A percepção dos medos, angústias e inseguranças dessas profissionais diante da diversidade de deficiências que são trabalhadas chega a ser assustador para elas, justificando as formações continuadas como espaços de saberes partilhados importantíssimos para a reflexão sobre a prática e sobre as vivências nas SRM, mas também nas salas comuns.

A Resolução nº 010/2013, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas do município de Fortaleza, trata sobre os profissionais que atuarão no AEE. Em seu art. 27, encontra-se a seguridade da formação continuada aos profissionais que atuam nas escolas (corpo pedagógico).

Art. 27. A mantenedora da instituição educativa deve assegurar aos professores que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum, bem como aos integrantes da equipe técnico-pedagógica, formação continuada voltada para a educação dos estudantes da Educação Especial e para a diversidade (CME, 2013).

Para analisar a importância e efetivação da formação continuada, averiguamos também como as professoras avaliam a sua capacidade para trabalhar a diversidade de deficiências que surgem no atendimento das SRM.

QUADRO III – PERCEPÇÃO DAS ENTREVISTADAS SOBRE A CAPACITAÇÃO PARA LIDAREM COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

Professora	Você sente-se capacitado para trabalhar com todos os tipos de deficiências que surgirem para o atendimento nas SRM?
Amora	Quando assumimos a SRM, a gente sabe o que nos aguarda, e como falei anteriormente, há sempre o aprender, todo dia é um dia novo, um aprendizado novo. Depois que a gente faz a entrevista com a família, temos aí maiores informações do aluno, e com isso a gente pode avaliar o aluno da SRM tendo o conhecimento de suas habilidades e potencialidades, para traçarmos o plano de AEE. A gente tem que estar sempre... devemos sempre estar nos reinventando e procurando novos métodos para atingirmos o aluno em suas necessidades educacionais.
Paixão	Essa capacitação com relação a todas as deficiências, eu não me sinto capacitada, mas de acordo com a demanda, a gente vai se especializando, a gente vai estudando, vai investigando, e procura se apropriar do que realmente é necessário para o momento.
Esperança	Não! Me identifico bastante com TEA (Transtorno do Espectro Autista) por ter mais contato. Me exige mais no dia a dia. Tenho dificuldade de trabalhar os conteúdos pedagógicos quando tem paralisia cerebral e muito comprometimento intelectual, porém as interações, brincadeiras e comunicação sempre foi uma facilidade para mim. Ainda não tive a oportunidade de trabalhar com crianças com síndrome de Down. Preciso entender melhor sobre intervenções nas Deficiências intelectuais.
Têmis	Não me sinto capacitada, porque as deficiências variam de aluno para aluno. Além disso, há falta de formação para todos os professores dentro da rede municipal.
Atena	Sim. Porque independente da deficiência, nós, professores da SRM, acompanhamos o aluno de perto, avaliamos, fazemos um estudo de caso e um plano de atendimento individual para trabalhar, onde ele apresenta maior dificuldade.

FONTE: Informações adquiridas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora – Agosto, 2020.

De acordo com MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE (2011, p. 41), é, sem dúvida, imprescindível que haja a colaboração no fazer pedagógico de todos os Professores, tanto o da sala comum, como o do ensino especial, pois somente através do conhecimento das especificidades a serem trabalhadas, eles poderão mediar ações pedagógicas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos de modo global.

Como se percebe a partir das respostas explicitadas no Quadro III, por parte das professoras das SRM, há busca pelo bom desempenho das práticas pedagógicas utilizadas em suas salas de aula relacionadas às múltiplas deficiências. Essa busca começa pela investigação de cada caso, para que, assim, possam ter a certeza de qual metodologia mais se adéqua à necessidade de cada aluno. Dessa forma, pode-se elaborar os planos de AEE embasados nos conhecimentos, habilidades e potencialidades que esse aluno já traz consigo. Por outro lado, trabalhar todas as deficiências é algo assustador, pois a diversidade requer trabalhar as especificidades de cada caso, o que está perceptível nas entrevistas, não ser de domínio de todas as professoras. O que se observa é que a busca de conhecimentos parece condicionada somente à demanda que está sendo atendida.

Neste sentido, as respostas das professoras revelam um ponto crucial sobre a importância da apropriação de conhecimentos sobre as mais diversas deficiências: estes conhecimentos não deveriam ser somente focados na formação de professoras para o AEE, mas de todos os professores que englobam as redes de ensino, como argumenta uma das entrevistadas, pois o trabalho parte da colaboração entre o professor de sala comum e a professora da SRM. Essa percepção está alinhada à perspectiva de MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, quando esses autores pontuam:

Defendemos que, muito mais do que receber formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 41).

É preciso salientar a importância do Poder Público em garantir formações que construam espaços colaborativos entre as professoras regentes e as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais – AEE. O diálogo entre ambas é fundamental para conhecer as singularidades dos alunos, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas. As formações não somente ampliam os conhecimentos, salientamos, mas também tornam-se momentos de partilha das práticas pedagógicas ofertadas aos alunos. Quando podemos trocar ideias, pensamentos, abrimos um leque de possibilidades de construir um novo fazer, e, com isso, tornar os desafios encontrados diariamente na escola mais amenos. Partindo de um olhar conjunto e da escuta qualificada entre ambas as profissionais (professora regente e professora do AEE), a busca em “sanar as dificuldades que o aluno possa enfrentar” se torna mais leve, pois é compartilhada entre diversos profissionais da escola e não mais restrita apenas à sala do

AEE. Por meio desta parceria, é possível elaborar estratégias que conduzam o aluno a avançar no seu ensino e aprendizagem. Essas atitudes colaborativas fazem com que a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno não fique somente como responsabilidade do profissional da SRM, mas de todos que compõem a escola – gestão escolar, professores, família, sociedade. Todos são corresponsáveis pelo aluno. Diferente disso, não é possível ocorrer inclusão se cada profissional não tomar para si a responsabilidade do espaço escolar. Essa parceria entre profissionais, comunidade e Poder Público é crucial para a efetivação do processo inclusivo, garantindo ao aluno permanência no espaço escolar até, pelo menos, o fim do ciclo da Educação Básica.



Figura 1: Semana da Inclusão, realizada em uma das escolas pesquisadas, antes da Pandemia de Covid-19.
Fonte: Arquivo pessoal de uma das entrevistadas.

5.4 Recursos didáticos e pedagógicos das SRM das Escolas Municipais do Distrito III, no município de Fortaleza: conhecendo a realidade.

Neste item, faremos a análise dos materiais que estão disponíveis para que as professoras das SRM possam utilizar, e assim, alcançar o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

QUADRO IV – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS NAS SRM DO DISTRITO III

Professora	Quais os materiais disponíveis na SRM em que trabalha?
Amora	Na SRM em que eu trabalho, lá na escola em que eu trabalho, eu tenho um computador com impressora, inclusive eu ganhei agora, agora durante a pandemia – eu recebi a mensagem do meu diretor que tinha ganho. É uma impressora nova e um monitor novo, que o meu é muito pequenininho, e a minha sala já foi roubada e levaram tudo que quiseram, então eu estava usando um que eu achei por lá, mas agora eu ganhei um novo computador. Tenho um <i>tablet</i> de um curso que fiz sobre braile, até o mouse para ser usado por cegos – depois eu posso mostrar a você pessoalmente. A maleta com provas piagetianas, boliche, jogos de encaixe, jogos de memória, quebra cabeças diversificados, fantoches, dedoches, gibis – aliás, eu fiz a assinatura da Turma da Mônica só para ter os gibis para emprestar a eles, e eles levam, leem e trazem de volta, e eu fico trocando. É assim que eu faço! Tenho livros paradidáticos, muitos que eu levei também que eram dos meus filhos, dominós, jogos de sequência lógicas. Tenho jogo cara a cara, o lince, esses últimos mais modernos adquiridos por mim mesma. É loto leitura, meu ditado em MDF, sequência lógica de inclusão, alfabeto em libras, alfabeto em braile. Tenho carrinhos, bonecas. A maioria dessas coisas realmente foram dadas por mim (risos).
Paixão	Na sala de recursos onde eu trabalho, eu disponho de um computador antigo, uma impressora nova, um <i>tablet</i> que às vezes não quer nem ligar, muitos jogos... Quebra cabeças, jogos de encaixe, jogos de material dourado, muito material pedagógico, livros, revistas e materiais pedagógicos diversificados. Também disponho de dois notebooks e um som.
Esperança	1 <i>tablet</i> , 1 computador, jogos de encaixe e montagem, jogos de formação de palavras, dominós matemáticos, jogos de cores, letras e números, livros paradidáticos, material para artes, caixas sensoriais, som, bola suíça, plano inclinado, flanelógrafo, espelho, mural de rotinas dentro da sala. O material pedagógico

	sempre me é fornecido pela gestão. Aliás, encontro uma boa parceria de forma geral com a gestão e com os [outros] professores.
Têmis	Tenho jogos em todas áreas, porém velhos e incompletos. Jogos que trabalhem formação de palavras, leitura e escrita, desafios matemáticos, notebook, <i>tablet</i> ... Faltam somente jogos de coordenação motora.
Atena	Jogos pedagógicos, <i>tablet</i> , notebook. Muitos materiais que nós confeccionamos.

FONTE: Informações adquiridas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora – Agosto, 2020.

Consta no Art. 22 da Resolução do CME sob o N° 010/2013 sobre a Proposta Pedagógica, que prevê a legitimação da oferta nas escolas de ensino regular sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a necessidade de que as salas de recursos multifuncionais sejam dotadas de espaço físico adequado, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. No Anexo III, encontra-se a lista dos materiais que são indispensáveis, para efetivação do funcionamento das SRM, tal como disposto no Manual de orientação da implantação da sala de recursos multifuncionais (MEC/SEESP, 2010).

Ao analisarmos as respostas apresentadas, percebemos que há uma diversidade de materiais disponíveis nas SRM para que o atendimento pedagógico aconteça, porém nas entrevistas foi relatado que diversos itens encontram-se velhos ou com defeito. Dessa forma, entende-se que o desgaste dos equipamentos compromete o desempenho das profissionais que necessitam desses recursos para colocarem em prática as propostas pedagógicas elaboradas para os seus alunos. Também há uma professora que relata disponibilizar recursos próprios para aquisição de novos materiais, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de utilizar materiais mais modernos. Por outro lado, consta também o relato de uma das professoras que diz ter em sua sala os materiais necessários disponibilizados pela gestão, enfatizando que possui uma boa parceria com os demais professores e a gestão escolar.

A partir do diagnóstico dos materiais e equipamentos disponibilizados nas SRMs pesquisadas, buscamos saber quais as maiores dificuldades que as professoras encaram para desenvolver suas práticas efetivamente.

QUADRO V - PERCEPÇÃO DAS ENTREVISTADAS ACERCA DAS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS NO DISTRITO III

Professora	Quais as maiores dificuldades encontradas para desenvolver a sua prática na SRM?
Amora	É a dificuldade em conseguir as parcerias necessárias ao atendimento clínico dos alunos porque muitos deles têm a deficiência visível, a gente vê que o aluno tem uma deficiência, mas ou a família não enxerga ou não quer enxergar. Aí o aluno chega lá na escola sem laudo médico, sem nenhum tipo de atendimento paralelo à escola, né? Tais como: o terapeuta ocupacional, que a gente sempre encaminha, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o neurologista, o psiquiatra e daí por diante...
Paixão	Eu acredito que hoje a gente está com o espaço na sala de recurso com tecnologia bastante atrasada, né? Nós não temos um computador atualizado. Nós não temos <i>tabletes</i> para os alunos. Então eu acho que atualizar estes <i>softwares</i> , ter acesso a uma tecnologia de ponta, ter acesso a um treinamento de ponta, ajudaria muito o trabalho junto com essas crianças.
Esperança	A burocracia exigida. Porque a demanda com as crianças é a cada dia maior, mas não vem ajuda do distrito ou da SME e a exigência burocrática também só aumenta... São estudos de caso, relatórios semestrais, planilhas e mais planilhas, relatórios de encaminhamentos ao neurologista, planejamento com professores, reuniões, mediar conflitos entre escola e famílias... Acredito que para o professor de SRM poder se concentrar na aprendizagem do aluno com deficiência somente se houvesse uma equipe multidisciplinar dentro da escola. E uma coordenação de suporte vinda do Distrito de Educação!
Têmis	A compreensão do trabalho do Professor do AEE, falta de recursos adequados e espaço dentro da instituição para desenvolvimento do trabalho.
Atena	Falta de tempo para um momento com todos os funcionários da escola esclarecendo qual a função da SRM. Também falta material adaptado para os alunos: como computadores, mobiliários, brinquedos. [São] Poucos profissionais de apoio nas escolas.

FONTE: Informações adquiridas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora – Agosto, 2020.

Ao analisarmos esse item, ficou bastante nítido que a falta de uma equipe multidisciplinar como suporte presente nas escolas é uma das pautas que fariam toda a diferença para os alunos com deficiências. MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE discorrem sobre a importância dessas demandas levantadas nas entrevistas, e que já estão discriminadas na Resolução nº 04/2009 (CNE/MEC), que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.

A colaboração entre os professores do ensino regular e do AEE estão previstas no artigo 9º da Resolução 4, que aponta ser de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores do ensino regular, contando com a participação familiar e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 40).

Diante do exposto no artigo 9º da referida resolução, os professores das SRM devem se articular em parceria com os demais professores do ensino regular, a família e a equipe multidisciplinar com serviços de saúde e assistência social que poderão contribuir significativamente para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência possa acontecer de forma favorável, evitando, assim, o baixo número dessa demanda nas escolas e um possível fracasso. Contudo, pelo que se percebe nas entrevistas, falta um olhar mais aguçado por parte da gestão da SME em relação às demandas necessárias para que os professores possam dar o suporte necessário a todos os alunos que necessitem do AEE como espaço ativo que complemente ou suplemente suas necessidades educacionais. Vejamos o que está no Capítulo II que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado no documento do Conselho Municipal de Educação.

Art. 14. Os estudantes da Educação Especial matriculados no ensino regular das escolas públicas que tenham necessidade de atendimento por profissionais especializados da área clínica, a exemplo de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, deverão ser atendidos, preferencialmente, em equipamentos públicos de apoio multidisciplinar à escola, devendo, a escola notificar o Órgão Central da Educação para assegurar parcerias com o sistema de saúde e de assistência social visando garantir este serviço (CME, 2013).

Vale salientar que o que está disposto no art. 14 da Resolução do CME, sobre o suporte de profissionais da área de saúde, não condiz com a realidade das escolas, pois há uma grande dificuldade por parte da escola e das famílias para que esses alunos possam ter, de fato, esse atendimento assegurado.

No entanto, se a Resolução nº 4/2009 (CNE/MEC) explicita ser de competência dos professores das SRM fazer elo entre escola e serviços de saúde, se faz necessário que cada uma das partes envolvidas possam contribuir de forma que o atendimento aos alunos com deficiência aconteça realmente. Vejamos, por exemplo, o que dispõe o Capítulo IV da Resolução nº 10/2013, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, sobre as atribuições do professor responsável pelo AEE:

XII – solicitar, por escrito, à gestão da escola, o encaminhamento dos estudantes sem diagnóstico clínico ou com necessidade de reavaliação deste para instituições habilitadas para tal, no prazo de até 30(trinta) dias, após a data de ingresso do estudante. (CME, 2013).

Outro ponto a se considerar relevante é o material de suporte tecnológico, pois foi relatado pelas professoras que esse tipo de recurso está muito ultrapassado para que se possa obter um bom resultado com os alunos da SRM, assim como a falta de apoio do Distrito de Educação para encontrar uma solução para a imensa demanda desse público-alvo da Educação Especial. A falta de recursos adequados e o espaço para o desenvolvimento das práticas também foi mencionado. Por fim, além de itens já mencionados, foi exposta a falta de tempo para reunir os servidores da escola para esclarecer o real papel da SRM, assim como o número insuficiente de profissionais de apoio.



Figura 2: Cotidiano da SRM antes da Pandemia de Covid-19. Fonte: Arquivo pessoal de uma das entrevistadas.

6 CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como foco o Atendimento Educacional Especializado – AEE e como serviço é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de Fortaleza, mais precisamente nas escolas do Distrito de Educação III.

É no AEE que o profissional da sala de recursos identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos acessíveis, assim como elimina as barreiras que possam comprometer a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial no seu processo escolar (CNE/MEC, 2009). O Atendimento Educacional Especializado está respaldado em lei, então concluímos que existe sim, uma legislação presente, e que realmente regula este atendimento, o que comprova a importância desse serviço aos alunos público-alvo da Educação Especial. Este serviço é um mediador para que o direito à educação sob perspectiva inclusiva se efetive, pois os alunos têm nesse profissional o apoio pedagógico necessário para avançar no seu desenvolvimento a partir de planos elaborados que respeitam suas necessidades específicas e individualidades, favorecendo suas potencialidades para que avance em seu processo de ensino-aprendizagem junto aos demais alunos da sala de aula comum. Também percebemos durante as entrevistas realizadas que as professoras atuantes nas SRM realmente seguem o que rege a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, possuindo formação inicial que as habilita para o exercício da função. Todas também possuem formação específica na área da Educação Especial, buscando também enriquecer, através de outras especializações, ainda mais seus conhecimentos em relação à demanda vinculada ao AEE.

Quanto à formação continuada, observamos que todas reconhecem a importância dessa ferramenta para que estejam em constante processo de atualização e descoberta de novas estratégias que possam melhorar a metodologia dos materiais que oferecem aos seus alunos, mas percebem que há a necessidade da gestão pública municipal oferecer a esses professores formações mais atrativas e instigantes que as estimulem e incentivem a buscar pelo aprender, e, conseqüentemente, pelo prazer de ensinar.

Em relação aos recursos pedagógicos, a pesquisa mostrou que apesar das salas possuírem uma diversidade de materiais como determinado nos documentos que regulamentam as SRM, alguns materiais dessas salas já estão ultrapassados, o que compromete o desempenho das profissionais. Em uma das entrevistas, inclusive, uma das professoras relata utilizar os próprios recursos para proporcionar materiais novos e atualizados

para os seus alunos; em outra, uma professora relata que procurou a SME para aquisição de material específico para atuação com alunos não-verbais, mas não obteve nenhuma resposta – nem positiva, nem negativa. Em outro relato, outra professora enfatiza a importância de haver uma atualização nos *softwares* dos computadores das SRM e investimento em tecnologia de ponta, assim como o treinamento específico para essas profissionais que, sem dúvida, contribuiriam bastante no trabalho junto aos alunos.

A legislação municipal determina normativas que garantem aos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, assistência através do Atendimento Educacional Especializado, garantindo a esses alunos o direito à igualdade de condições para que assim possam não somente ter acesso ao sistema educacional, mas a garantia da sua permanência em um espaço escolar acolhedor. Entretanto, nas entrevistas, fica evidenciado que há a necessidade da SME estar mais presente, tanto na oferta de formações para esses profissionais, como no custeio de recursos humanos (auxiliares e cuidadores especializados para ajudarem no cotidiano da sala, mas também na constituição de equipes multiprofissionais com fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, neurologistas, psiquiatras), devido à grande demanda de alunos que necessitam da atenção dessas profissionais. Foi relatado em uma das entrevistas que algumas crianças chegam às escolas sem laudo médico e há uma dificuldade perceptível para encaminhar o diagnóstico dessas crianças, uma vez que o AEE só é iniciado a partir do diagnóstico médico que comprove e especifique a deficiência da criança. Neste sentido, uma parceria entre a SME e a Secretaria Municipal de Saúde seria muito bem-vinda, não apenas por conta da aceleração do processo de diagnóstico dessas crianças, mas também para um acompanhamento clínico mais frequente e contínuo.

Vale salientar que, em dezembro de 2019, foi aprovado pela Câmara Municipal de Fortaleza o projeto intitulado Fortaleza 2040, que reorganiza as secretarias regionais em que a cidade está dividida. Durante duas décadas, a cidade contou com sete regionais, mas, a partir de janeiro de 2021, os bairros foram reagrupados em doze secretarias regionais. Essa nova reestruturação foi realizada, segundo a Prefeitura, com o intuito de igualar os bairros que possuem perfis sociais, econômicos e culturais parecidos (TOSI, 2020). Dessa forma, as escolas que fizeram parte deste trabalho agora estão divididas em diferentes regionais.

A maior parte desta pesquisa foi realizada em meio à pandemia de Covid-19, que assola o Brasil desde fevereiro de 2020. Inicialmente, realizaríamos entrevistas com as professoras acompanhadas de visitas às SRM em que atuam. Entretanto, a pandemia nos

obrigou a procurar novos meios para buscar as respostas às nossas perguntas. Das vinte escolas do Distrito III que possuem SRM, conseguimos contato de apenas cinco professoras, que nos ajudaram a vislumbrar – mesmo que de maneira limitada – as imagens e realidades de seus locais de trabalho.

Por fim, há de se enfatizar que é necessária a presença ativa da SME apoiando essas profissionais na condução dos alunos público-alvo da Educação Especial. Não basta ter uma lei que assegure o serviço, mas a efetivação plena desse direito ser um mero fazer de contas para apenas constar nas estatísticas. É essencial que esse aluno tenha um profissional valorizado, capacitado, com os recursos necessários e atualizados para uma boa prática pedagógica. E o principal: esse profissional não pode se sentir sozinho. Em meio a uma imensidade de atribuições e funções, essas profissionais se veem muitas vezes esgotadas e sobrecarregadas de trabalho – quando algumas dessas funções poderiam ser realizadas por auxiliares ou outros profissionais capacitados. Todos juntos: poder público, escola, família e comunidade tomando para si que aquele aluno também é de sua responsabilidade. É *nossa* responsabilidade, mas especialmente do Poder Público, encaminhá-lo e garanti-lo em uma formação cidadã, social, profissional, científica, política e crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 02 abr. 2020.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr. 2020.

CARAMORI, Patricia Moralis; MENDES, Eniceia Gonçalves; PICCHARILLO, Alessandra. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos

professores atuantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 23, v. 1, p. 124-141, jan./abr. 2018.

CIBEC/MEC. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. v. 1. n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

CME. **Resolução nº 10/2013**, Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/RESOL__CME_-_n_010-2013.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CNE/MEC. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência mundial sobre Educação para todos, 1990, Jomtien-Tailândia. Disponível em: <https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Formação de professores para a inclusão e o acesso ao ensino superior. *In*: MEC. SEED – Secretaria de Educação à Distância. **O desafio da diferença nas escolas**. Programa Salto para o futuro. Boletim 21. Brasília, 2006. p. 92-95.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Maísa; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Educação Inclusiva: como incluir? *In*: Seminário internacional de pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social, 2; 2016, Franca. Franca: 2016. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-completo--maisa-e-fatima.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

- MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In*: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011. p. 30-40.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MEC/SEESP. **Ensaio pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 203-208.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEC/SEESP. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental**. Erenice Natália Soares Carvalho (org.). Brasília: SEESP, 1997.
- MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.
- MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MENDES, Geovana Mendonça; SILVA, Fabiany de Cássia; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço-tempo de inclusão? **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez., 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PERTILE, Eliane; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação UNESP**, São Paulo, v. 10, n. 4, out./dez. 2015.
- PLATÃO. Livro V. *In*: _____. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000. p. 227-276.
- PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.
- SEGER, Secretaria Municipal de Gestão Regional. **A secretaria**. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-359>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOSI, Marcela. A nova configuração de Fortaleza. **Jornal O Povo**, Caderno DOM – Notícias, 16 de maio de 2020. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/jornal/dom/2020/02/09/a-nova-configuracao-de-fortaleza.html>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANEXOS

ANEXO I

MODELO DE ENTREVISTA ENVIADO PARA AS PROFESSORAS

Entrevista para o Professor atuante na Sala de Recursos Multifuncionais

Nome:

Escola:

Data da Entrevista:

Telefone:

1 – Qual a sua formação?

2 - Atua a quanto tempo como Professor na SRM? Há quanto tempo atua na educação?

3 – Na sua visão, qual a importância da SRM para o processo de aprendizagem do aluno?

4 – Qual a importância da formação continuada para aperfeiçoar a sua atuação na Sala de Recursos Multifuncionais?

5 – Quais as maiores dificuldades encontradas para desenvolver a sua prática na SRM?

6 - Quais demandas de alunos com deficiência são mais atendidas nas SRM e quantos alunos são atendidos no total?

7 – Você sente-se capacitado para trabalhar com todos os tipos de deficiências que surgirem para o atendimento nas SRM?

8 – A sua formação foi suficiente para prepará-lo para sua prática nas SRM?

9 – Quais os materiais disponíveis na SRM em que trabalha?

10 – Quais os materiais não estão disponíveis e fazem falta na sua prática na SRM?

11 – Tem o suporte necessário para desempenhar a sua função?

12 – Como está sendo realizado o atendimento aos alunos da SRM neste período de suspensão das aulas presenciais?

ANEXO II**ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO DISTRITO III**

- Escola Municipal Professor Gerardo Milton De Sá – Rua: Vale Costa, S/N – Bairro: Antônio Bezerra, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3459-6874
gerardoms@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal 15 De Outubro – Rua: Guarani, 2030 – Bairro: Henrique Jorge, Fortaleza – Ceará.
(85) 3496-0021
outubroo@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Adroaldo Teixeira Castelo – Rua: Alagoas, 2267 – Bairro: Pici, Fortaleza – Ceará.
(85) 3290-1594
adroaldotc@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Antonio Sales – Rua: Professor Anacleto, 630 – Bairro: Parquelândia – Fortaleza – Ceará.
Fone: (85) 3101-2263
asales@escola.ce.gov.br
- Escola Bergson Gurgel de Farias – Avenida: Senador Fernandes Tavora, 2500 – Bairro: Henrique Jorge, Fortaleza – Ceará.
bergsongf@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Clodoaldo Pinto – Rua: Banvarth Bezerra, 100 – Bairro: Padre Andrade, Fortaleza – Ceará.
(85) 3433-9744
clodoaldop@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Professor Denizard Macedo De Alcântara – Rua: Matoso Filho, 450 – Bairro: Quintino Cunha, Fortaleza - Ceará.
Telefone: (85) 3459-6804
denizardm@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal José Carlos Da Costa Ribeiro – Rua: Pio Saraiva, 335 – Bairro: Quintino Cunha, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3488-7698
joseccr@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Dolores Alcântara – Rua: Arco Verde, S/N- Autran Nunes, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3488-3264

doloresa@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br

- Escola Municipal Francisca Fernandes Magalhães – Rua: Vital Brasil, 1020 – Bairro: Bonsucesso, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3433-2894
franciscfm@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal João Paulo I – Rua: Luis De Castro, 254 – Bairro: Bonsucesso, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3459-5202
joaopi@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Professor Luis Recamonde Capelo – Rua: Maria Quintela, 706 – Bairro: Bonsucesso, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3488-3260
cluisrc@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Monsenhor Linhares – Rua: Professor Lino Encarnacao, 1130 – Bairro: Parquelândia, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3281-3760
monsenhorl@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Nilson Holanda – Rua: Viriato Ribeiro, 890 – Bairro: Bela Vista, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3482-4115
nilsonh@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Santa Maria – Rua: Cuiabá, 1465 – Bairro: Henrique Jorge, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3290-1596
santam@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal São Raimundo – Rua: Alexandre Baraúna, 1450 – Bairro: Rodolfo Teófilo, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3433-5340
saor@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Professor José Sobreira De Amorim – Rua: Desembargador Luís Paulino, 190 – Bairro: Joquei Clube, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3488-3266
josesa@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Professora Maria Liduína Correa Leite – Rua: Fernão Magalhães, 120 – Bairro: Pici, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3482-4940
marialcl@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br

- Escola Municipal Professor Joaquim Francisco De Sousa Filho – Rua: Joaquim Marques, S/N – Bairro: Presidente Kennedy, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3433-9064
joaquimfsf@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br
- Escola Municipal Dona Dagmar Gentil – Rua: Desembargador Pedro Paulo, 1740 – Henrique Jorge, Fortaleza – Ceará.
Telefone: (85) 3290-6120
dagmarg@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br

ANEXO III
RELAÇÃO DOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS
DISPONIBILIZADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS

Segundo o Manual que orienta a implementação das SRMs, há dois tipos de Salas de Recursos Multifuncionais.

Itens que compõem a **Sala Tipo I:**

- **Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico**

02 Microcomputadores 01 Material Dourado
 01 Laptop 01 Esquema Corporal
 01 Estabilizador 01 Bandinha Rítmica
 01 Scanner 01 Memória de Numerais I
 01 Impressora laser 01 Tapete Alfabético Encaixado
 01 Teclado com colméia 01 Software Comunicação Alternativa
 01 Acionador de pressão 01 Sacolão Criativo Monta Tudo
 01 Mouse com entrada para acionador 01 Quebra Cabeças – sequência lógica
 01 Lupa eletrônica 01 Dominó de Associação de Ideias

- **Mobiliários 01 Dominó de Frases**

01 Mesa redonda 01 Dominó de Animais em Libras
 04 Cadeiras 01 Dominó de Frutas em Libras
 01 Mesa para impressora 01 Dominó tátil
 01 Armário 01 Alfabeto Braille
 01 Quadro branco 01 Kit de lupas manuais
 02 Mesas para computador 01 Plano inclinado – suporte para leitura
 02 Cadeiras 01 Memória Tátil

A sala de **Tipo II** contém todos os recursos da sala tipo I, porém constam outros itens de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual.

- **Equipamentos e Material 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