

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Lígia Maria Acácio Alves

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS ESTADUAIS
REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Belém
2013

LÍGIA MARIA ACÁCIO ALVES

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE
ESCOLAS ESTADUAIS REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos.

BELÉM
2013

Dados Internacionais de Catalogação – CIP
Biblioteca do Curso de Mestrado da UEPA, Belém – PA

A474f Alves, Lígia Maria Acácio

Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva / Lígia Maria Acácio Alves; Orientadora Tânia Regina Lobato dos Santos. – Belém: UEPA, 2013.

141f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2013.

1. Formação de professores – recursos funcionais. 2. Práticas – salas multifuncionais. 3. Educação inclusiva. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos. II. Título

CDD:371.952

Lígia Maria Acácio Alves

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE
ESCOLAS ESTADUAIS REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Data da defesa: 30 / 10 /2013

Banca Examinadora:

_____ (Presidente/Orientadora)

Profª Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

_____ (Membro Interno)

Profª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

_____ (Membro Suplente)

Profª Dra. Maria do Perpétuo Socorro G. de S. A. de França

_____ (Membro Externo)

Profª Dra. Ivani Pinto Nascimento

_____ (membro externo)

Profª Dra. Rosângela da Silva Almeida

Belém, 30/10/2013

Aos meus pais, irmãos e meus filhos, Priscila e Diego, pelo amor e confiança a mim depositados e pelas palavras de incentivo para vencer esta jornada. Muito Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por iluminar o meu caminho, me permitindo mais esta vitória em minha vida.

Aos meus pais, Francisco e Maria José, meus irmãos e toda minha família pela compreensão, amor e o apoio a mim dedicados.

Aos meus filhos, Priscila e Diego, que sempre estiveram ao meu lado e que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida acadêmica.

À minha orientadora Prof^a Tânia Lobato, pela orientação, incentivo e paciência que tornaram possível a construção desta dissertação.

Em especial, à Prof^a Ivanilde Apoluceno, a minha admiração e respeito pelo vasto conhecimento na área da educação inclusiva no Estado do Pará.

Às minhas amigas do mestrado, Ângela e Izabel, pelas contribuições e troca de ideias nos encontros do nosso grupo de estudos, embalados por momentos de descontração.

Aos professores das escolas participantes da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos profissionais e colegas de trabalho da Coordenadoria de Educação Especial pela contribuição fundamental com as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos, o meu muito obrigado!

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

(PAULO FREIRE, 2011, p.40)

RESUMO

Este estudo tem como tema “Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva”. O objetivo geral consiste em analisar a formação continuada de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais. Diante disso, levantam-se as seguintes questões: Como vem se desenvolvendo a formação continuada do professor das Salas de Recursos Multifuncionais? Quais as estratégias e os conteúdos das ações de formação continuada destes professores? Quais os conhecimentos adquiridos na formação continuada para a educação inclusiva estão presentes na prática dos professores? O estudo se caracteriza do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa de caráter qualitativo de cunho descritivo interpretativo, documental. O levantamento do *corpus* se deu por meio da utilização de grupos focais com professores e da entrevista com dois coordenadores representantes da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) com o objetivo de obter informações sobre a Educação Inclusiva no Estado do Pará. O estudo teve como principais autores de referência Freire (2000;2008;2011), Candau (2003;2010), Saviani (2007;2009), Libâneo (2001;2005), Mantoan (2001;2006;2010;2012), Baptista (2011), Almeida e Tavares Neto (2005), Oliveira (2002), Oliveira e Santos (2007;2009;2011). A análise documental desenvolvida no estudo envolveu os documentos oficiais do MEC/SEESP e documentos resultantes dos movimentos internacionais que fundamentam a educação inclusiva para caracterizar as políticas de educação inclusiva desenvolvidas no Estado. O estudo foi desenvolvido em três escolas estaduais referências em educação inclusiva que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e compõem o quadro de escolas da rede pública estadual em Belém. O estudo envolveu como sujeitos, 10 professores de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 3 professores da escola E1, 1 professora da escola E2 e 6 professores da escola E3 que possui um maior número de alunos. Estes professores já participaram de diversos cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva, as necessidades educacionais especiais e o atendimento educacional especializado. Os dados revelaram que embora a legislação exija o professor com formação em nível superior, ainda existem entre os professores pesquisados, professores formados apenas em nível médio. Os resultados permitem observar que embora o Estado venha desenvolvendo a formação continuada de seus professores desde a implementação da educação inclusiva nas escolas estaduais, estas formações sozinhas não têm sido suficientes para atender suas necessidades em SRMs. E para o atendimento educacional especializado em SRMs, é imprescindível uma prática fundamentada pelos conhecimentos do professor na área da Educação Especial adquiridos por meio da formação continuada, pela observação e interação com o aluno com necessidades especiais no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Salas de recursos multifuncionais. Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This study has as its theme "Formation and Practices in Multifunctional Resource Rooms at Reference State Schools in Inclusive Education" and the overall objective is to analyze the continuing formation of teachers working in Multifunction Resource Rooms and the implications for pedagogical practices in the context of public schools. Thus, it raises the following questions: How is developing the teacher continuing education in Multifunction Resource Rooms? What strategies and contents of the actions of these teachers continuing education? What knowledge gained in continuing education for inclusive education are present in the practice of teachers? The study characterized the methodological point of view, as a qualitative study of descriptive interpretive imprint, documental. The corpus survey was through the use of focus groups with teachers and the interview of two representative coordinators of Special Education Coordination Office (COEES) in order to obtain information on Inclusive Education in the State of Pará. The study had as main reference authors Freire (2000 , 2008 , 2011), Candau (2003 , 2010), Saviani (2007 ; 2009), Libâneo (2001, 2005), Mantoan (2001, 2006, 2010, 2012), Baptista (2011), Almeida and Tavares Neto (2005), Oliveira and Santos (2007, 2009,2011), Santos (2002). The documentary analysis developed in the study involved MEC/SEESP official documents and documents resulting from international movements that support inclusive education for characterizing inclusive education policies developed by the state. The study was conducted in three reference public schools in inclusive education that have Multifunction Resource Rooms and are among the state public school net in Belem. The study involved as subjects, 10 Multifunctional Resource Rooms teachers, 3 E1 school teachers, 1 E2 school teacher and 6 E3 school teachers that has a greater number of students. These teachers have attended many continuing education courses focused on inclusive education, special educational needs and specialized educational services. The data also revealed that, although the law requires teacher with a university degree, still exist among the surveyed, teachers trained only in high school. The results allow us to observe that although the state has been developing the continuing education of their professors since the implementation of inclusive education in state schools, these formations alone has not been sufficient to meet their needs in SRMs. And for specialized education in SRMs, it is essential to practice based knowledge by the teacher in the field of Special Education acquired through continuing education, by observation and interaction with students with special needs in the educational context.

Keywords : Inclusive Education. Teacher Formation. Multifunction Resource Rooms. Specialized Educational Services.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.	Estado da Arte realizado no site da Capes	19
QUADRO 2.	Número e Representação de Professores Participantes da Pesquisa.....	29
QUADRO 3.	Identificação dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.....	30
QUADRO 4.	Cursos de Formação Continuada Realizados pelos Professores de SRM.....	32
QUADRO 5.	Professores na Educação Especial por tipo de atendimento – Pará ..	53
QUADRO 6.	Unidades Educacionais Especializadas no Estado do Pará.....	59
QUADRO 7.	Centros e Núcleos de Atendimento Educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.....	60
QUADRO 8.	Espaços/locais de desenvolvimento do Programa Progredir	61
QUADRO 9.	Instituições conveniadas com a SEDUC	62
QUADRO 10.	Equipamentos e Materiais Didático-Pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I.....	69
QUADRO 11.	Equipamentos para as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo II	70
QUADRO 12.	Primeiros Programas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva... ..	103
QUADRO 13.	Ações de formação continuada (Convênio– PAR/MEC/FNDE/ SEDUC).....	104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	. Estado da arte realizado no site da Capes.	20
TABELA 1	. Número de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas públicas estaduais do Estado do Pará – Ano de 2010 e 2011 ..	52
TABELA 2	. Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais no Estado do Pará	67
FIGURA 1	. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E1.....	74
FIGURA 2	. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E2.....	76
FIGURA 3	. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E3.....	78

LISTA DE SIGLAS

ACREDITAR - ERC Milton Pereira de Melo.
AEE – Atendimento Educacional Especializado.
AH/S – Altas Habilidades/Superdotação.
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais.
BPC - Programa Benefício de Prestação Continuada.
CAEC - Coordenação de Ações Complementares.
CAP - Centro de Atividades e Capacitação à Pessoa Cega e com Baixa Visão.
CAS - Centro de Atividades e Capacitação à Pessoa Surda.
CEB – Câmara de Educação Básica.
CEAM - Coordenadoria de Educação Ambiental.
CECAF - Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas.
CEDESP – Centro de Educação Especial.
CEE - Conselho Estadual de Educação.
CERON – Centro Educacional Ronaldo de Miranda.
CIEES – Centro Integrado de Educação Especial.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
COEES – Coordenadoria de Educação Especial.
COPIR - Coordenadoria para Promoção da Igualdade Racial.
CTAE - Coordenadoria de Tecnologia Aplicada à Educação.
CEJA - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos.
CEIND - Coordenadoria de Educação Indígena.
DA – Deficiência Auditiva.
DEES – Departamento de Educação Especial.
DEDIC – Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania.
DEINF - Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental.
DEMP - Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante.
DF – Deficiência Física.
DI – Deficiência Intelectual.
DMU – Deficiência Múltipla.
DV – Deficiência Visual.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.
LAPEDI - Laboratório de Pesquisa Educacional para a Diversidade e Inclusão.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
MEC – Ministério da Educação.
MOVA - Movimento Alfabetização de Jovens e Adultos.
NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.
NAEHDES - Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar Especializado.
NAEE – Núcleo de Avaliação Educacional Especializada.

NATEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

NUPPLAC - Núcleo de Planejamento, Projetos e Convênios.

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial.

PA – Pará.

PAR – Plano de Ação Articulada.

PEE - Plano Estadual de Educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PROESP – Programa de Atendimento e Inclusão Profissional.

PROFASS – Programa de Formação e Assessoramento.

SABER – Serviço de Atendimento Especializado em Reabilitação.

SAEN – Secretaria Adjunta de Ensino.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos.

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação.

SESPA – Secretaria de Saúde do Estado do Pará.

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais.

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento.

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

UEES – Unidade Educacional Especializada.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

URE – Unidade Regional de Ensino.

USE – Unidade Seduc na Escola.

UTEES – Unidade Técnica Educacional Especializada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	27
1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS.	38
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	38
1.2 ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ.....	43
2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.	50
2.1 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDUC.	50
2.2 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (COEES) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	54
2.3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNDAMENTOS LEGAIS	63
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	65
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ	80
3.1 FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	84
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS INCLUSIVAS.....	92
4 A PRÁTICA DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	141
APÊNDICE A - Formulário de Caracterização dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.....	142
APÊNDICE B – Roteiro de Perguntas Disparadoras dos Grupos Focais.....	144
APÊNDICE C – Roteiro de Observação nas Escolas	146
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Coordenadores da Coordenadoria de Educação Especial	148
ANEXOS	150
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Universidade do Estado do Pará.....	151

INTRODUÇÃO

A partir da última década do século XX, a educação inclusiva passou a ser considerada como um novo paradigma educacional, que traz à tona conceitos de igualdade de oportunidades e justiça social, para possibilitar o acesso e a participação a todas as crianças, jovens e adultos no contexto educacional.

A educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todos os alunos, inclusive os que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dando condições plenas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa perspectiva, a escola é considerada um espaço “no qual os alunos constroem conhecimentos segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (MEC, 2010, p. 8).

A educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975, e vem se tornando uma realidade para os sistemas educacionais que adotaram esta educação. No Brasil, a educação inclusiva inspirou-se nos primeiros eventos internacionais voltados para a inclusão educacional como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), entre outros, assumindo um caráter democrático e garantindo às pessoas com necessidades educacionais especiais o direito incondicional de acesso à escola regular e a novas práticas pedagógicas.

A educação inclusiva, também recebe respaldo legal da Declaração de Direitos Humanos (1948), da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e inúmeras outras legislações vigentes e de documentos oficiais do MEC, como o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação, entre outros. A legislação e os documentos nacionais e internacionais reconhecem a necessidade da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ser ministrada no ensino regular, pois constitui o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias destes alunos no contexto escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem orientar os sistemas de ensino para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Entre seus objetivos, está a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para estes serviços especializados e dos demais profissionais da educação para apoiar o processo de escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado é ofertado ao aluno após a identificação de suas necessidades educacionais e desenvolvido, preferencialmente, na rede regular de ensino nos espaços educativos das Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a nota técnica nº 11/2010 da SEESP, atualmente SECADI, a Sala de Recursos Multifuncionais são espaços das escolas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com alguma deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24/04/2007 do MEC, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns.

Nestes espaços são desenvolvidas atividades que promovem o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, por meio do ensino de Libras, do Braille, o uso do computador, jogos educativos e atividades que requerem o uso de tecnologias assistivas. Estas tecnologias são recursos e serviços da Educação Especial que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e que as ajudem em seu processo escolar no ensino regular.

Neste sentido, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com o Art. 12 da Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

É necessário que o professor além da graduação, tenha conhecimentos adquiridos em cursos de formação inicial, continuada e/ou especialização em Educação Especial que possibilite o desenvolvimento de uma prática que venha atender as especificidades educacionais dos alunos com deficiência que estão inseridos nas classes comuns do ensino regular. É esperado ainda do professor, que ele tenha domínio no uso dos equipamentos e tecnologias que compõem as Salas Multifuncionais, os quais são disponibilizados pelo Programa de implementação desses espaços do MEC/SEESP para favorecer o aprendizado do aluno.

De acordo com dados oficiais do MEC, de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 Salas de Recursos Multifuncionais, que estão distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, sendo atendidos 4.564 municípios brasileiros.

No Estado do Pará, segundo dados oficiais da Seduc/Coordenadoria de Educação Especial – COEES existem em todo o Estado do Pará 641 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais. Na Região Metropolitana de Belém, já funcionam 282 Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas estaduais.

Nestas Salas, o atendimento educacional é desenvolvido por professores especializados na área da Educação Especial. Hoje, embora os professores sejam formados em nível superior, ainda existem professores formados apenas no nível médio. Estes passaram por formação continuada em Educação Especial/Educação Inclusiva, realizadas pela Seduc/Coordenadoria de Educação Especial, mas já estão em fase de finalização de carreira.

Dessa maneira, **“Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva”** é o objeto de estudo a ser desenvolvido na dissertação a ser apresentada no curso de mestrado em educação na UEPA.

A escolha desse tema decorre das nossas observações no contexto escolar, em que desde 1992 desenvolvemos atividades de assessoramento técnico em uma proposta de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, junto ao corpo técnico administrativo-pedagógico, aos professores do ensino regular e professores da Educação Especial nas escolas estaduais de Belém.

O outro motivo que nos leva à escolha desse tema é nossa inquietação em relação à formação continuada dos professores da Educação Especial para o atendimento educacional especializado de qualidade desenvolvido nas Salas de

Recursos Multifuncionais. Segundo Mantoan (2010), o professor de Atendimento Educacional Especializado deve ser um profissional que saiba atuar sobre as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, provendo novos ambientes de aprendizagem e que saibam desenvolver uma prática que possibilite a este aluno o desenvolvimento da aprendizagem e participação no ensino regular.

Na experiência com professores referência da Educação Especial temos observado que embora os professores das Salas de Recursos Multifuncionais tenham participado de formação continuada, os mesmos ainda têm pouco domínio na utilização dos equipamentos e novas tecnologias como *softwares* educativos, máquina Braille e outros recursos existentes nestes espaços para favorecer um bom aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, Almeida e Tavares Neto (2005, p.230) analisam que a qualidade da formação continuada oferecida pela Seduc apresenta fragilidades provocadas pela descontinuidade no processo de formação e pela insuficiente articulação entre a teoria e a prática, entre o discurso político e a prática pedagógica. Consideramos que isto pode contribuir para um domínio limitado dos professores em Salas de Recursos Multifuncionais.

A formação continuada de professores para a educação inclusiva no Estado do Pará foi iniciada por meio de programas como o Conhecer Para Acolher (2002 e 2004), Interagir (2005 e 2006) e, posteriormente, o Educar na Diversidade (2006). Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC (2005), esses programas de formação continuada, realizados em uma ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal, ajudaram a consolidar a política nacional de educação inclusiva por meio da formação de educadores das escolas em todas as regiões brasileiras, contribuindo para o processo de melhoria da qualidade de ensino e possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em 2008 e 2009, por meio de convênio entre o FNDE/MEC/SEESP/UEPA, foi desenvolvido, por meio da UEPA, os cursos de extensão e aperfeiçoamento “Educação de Pessoas com Deficiência Mental” e “Educação de Surdos sob o Enfoque da Inclusão” na modalidade à distância para professores que desenvolvem o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Embora sejam ofertadas poucas vagas, desde 2009, vem sendo desenvolvidos novos cursos de

formação continuada com a temática “Atendimento Educacional Especializado - AEE” para professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e as Universidades Federais.

Consideramos que, embora as ações de formação continuada de professores para a educação inclusiva nas escolas estaduais de Belém estejam sendo desenvolvidas, desde 2002, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), os seus resultados, ainda, precisam ser avaliados e observados de que forma repercutem na prática dos professores.

A nossa experiência na área da Educação Especial, com a educação inclusiva, nos levou a querer compreender a seguinte questão: **Quais as implicações da Formação Continuada de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para a prática pedagógica inclusiva?**

Este problema nos encaminha a algumas questões a serem respondidas:

- Como vem se desenvolvendo a formação continuada do professor das Salas de Recursos Multifuncionais?
- Quais as estratégias e os conteúdos das ações de formação continuada destes professores?
- Quais os conhecimentos adquiridos na formação continuada para a educação inclusiva estão presentes na prática dos professores?

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais.

E como objetivos específicos:

- Conhecer como vem se desenvolvendo a formação continuada do professor para o atendimento nas SRM em escolas públicas estaduais;
- Verificar se os conteúdos e as estratégias utilizadas na formação continuada contemplam as necessidades do professor da Sala de Recursos Multifuncionais;
- Identificar como os conhecimentos adquiridos na formação continuada do professor interferem na sua prática pedagógica nas SRM;

A partir da definição do objeto de estudo, realizamos o estado da arte no site da Capes com o objetivo de identificar as dissertações e teses defendidas no período de 1989 a 2010 com as temáticas de formação de professores em educação especial e formação continuada em educação especial/ educação inclusiva.

Dos trabalhos encontrados, foi identificado um total de 1.584 trabalhos entre dissertações e teses que tratam de temas na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. Desse total de trabalhos, foram selecionados como amostra 93 trabalhos, sendo 76 dissertações e 17 teses voltadas para a temática formação continuada em educação especial e educação inclusiva, conforme Quadro 1 abaixo:

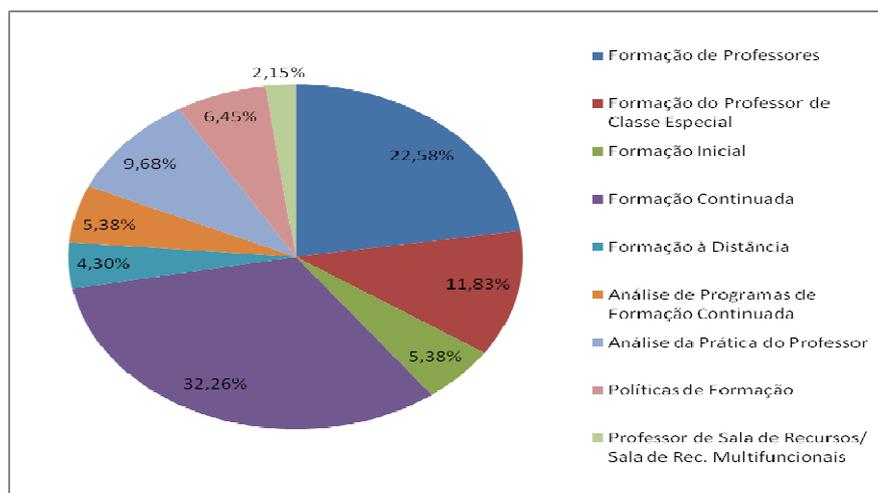
Quadro 1: Estado da arte realizado no site da Capes.

TEMÁTICAS	Nº de Trabalhos
Formação de Professores	21
Formação do Professor de Classe Especial	11
Formação Inicial	5
Formação Continuada	30
Formação à Distância	4
Análise de Programas de Formação Continuada	5
Análise da Prática do Professor	9
Políticas de Formação	6
Professor de Sala de Recursos/ Sala de Rec. Multifuncionais	2
TOTAL	93

Fonte: Site da Capes, período de 10 a 13/12 de 2012.

Pelos dados do Quadro 1, podemos constatar que, enquanto o maior número de estudos são voltados para a formação continuada dos professores, ainda, é mínimo o número de pesquisas relacionadas às atuais Salas de Recursos Multifuncionais, o que pode ser observado em termos de percentuais no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Estado da arte realizado no site da Capes.



Fonte: Site da Capes, período de 10 a 13/12 de 2012.

Os dados apresentados pela amostra identificam que o maior número de trabalhos foi em relação à formação continuada de professores (32,26%). Verifica-se que é destaque o número de trabalhos voltados para a formação de professores para a educação inclusiva (22,58%) e que refletem sobre os desafios e perspectivas dos professores em relação ao processo de inclusão; 4,30% dos trabalhos contemplam a investigação dos saberes adquiridos na formação continuada por meio do ensino à distância e a formação com temáticas voltadas para a utilização de recursos e da tecnologia necessárias a algumas deficiências.

Dos trabalhos voltados para a formação inicial do professor, 5,38% refletem sobre a adequação dos currículos nas IES para os cursos de Pedagogia e a inserção de disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva. Refletem ainda sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, oferecendo contribuições significativas no campo da Educação Inclusiva.

Foi observado o reduzido número de trabalhos (5,38%) que analisam os programas de formação continuada como o “Conhecer para Acolher” e o “Educar na Diversidade” desenvolvidos pelas Secretarias de Educação. Ambos foram programas primordiais na formação de professores para a consolidação da política nacional de educação inclusiva. Um dos trabalhos foi apresentado em 2008 por uma mestranda em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e analisa o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizado em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. O outro trabalho apresentado, em 2010, foi uma pesquisa do mestrado em educação

da Universidade Federal do Pará, que analisa as contribuições da formação continuada de professores desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher” para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará, identificando como os professores articulam o vivenciado no processo da formação com sua ação docente.

Figuram, ainda, 6,45% de trabalhos que abordam as políticas educacionais de formação continuada do professor em relação à necessidade de formação dos professores para a utilização de recursos utilizados para apoiar o aluno especial; bem como 9,68% analisam a prática do professor, seus saberes, suas necessidades e dificuldades para trabalhar com o aluno especial.

Entre os resultados da pesquisa, foi observado que do ano de 1989 a 1999 11,83% dos estudos foram basicamente voltados à formação docente de professores de classes especiais e de análise das políticas públicas de educação especial. É, a partir do ano 2000, que os estudos mostram um interesse pela discussão da temática formação continuada de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Dos trabalhos pesquisados, apenas 2,15% se aproximam da temática deste estudo que trata da formação e da prática dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais. Em um dos trabalhos, uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, defendida em 2008, o autor procurou identificar as necessidades formativas apontadas pelos professores de educação especial que atuam em Sala de Recursos, analisando as propostas de formação continuada ofertadas a estes professores pela SEDUC-MT. O segundo trabalho, uma dissertação de mestrado em educação na Universidade de Brasília, a autora faz uma análise da prática pedagógica de uma professora de Sala de Recursos Multifuncionais em uma instituição pública de ensino e suas contribuições para uma educação de qualidade.

O estudo “Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva” está vinculado à Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da UEPA, que vem desenvolvendo estudos sobre a educação inclusiva nas escolas municipais e estaduais. Constituída por pesquisadores da UEPA, da UFPA, UFOPA e IFPA, esta Rede de pesquisa é

coordenada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os estudos desenvolvidos pela Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense estão articulados com a proposta do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), uma Rede Nacional de Pesquisadores da área da Educação Especial criado em 2010, que vem movimentando pesquisadores para estudo colaborativo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais.

Segundo a ONEESP, o estudo em rede tem como objetivo reunir “estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira”, o que levará a uma reflexão sobre o atendimento educacional especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e à observação da execução das políticas de formação continuada de professores nos municípios brasileiros para o apoio aos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular nas escolas públicas.

O estudo em Rede contribui para a reflexão sobre a formação continuada dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais para a excelência do atendimento educacional especializado fundamental aos alunos com necessidades especiais que se encontram incluídos nas salas comuns do ensino regular.

Estaremos, assim, analisando o Programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços para o atendimento educacional especializado presentes nas escolas públicas da Rede de Ensino Estadual do Pará e as implicações da formação continuada de professores para um trabalho efetivo nestes espaços. Considera-se que o estudo vai compor o conjunto de pesquisas que tem vínculo com o Observatório Nacional e também estará colaborando para o conhecimento das Salas de Recursos Multifuncionais a nível estadual, pois a UEPA por meio da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense já vem desenvolvendo um estudo voltado para as Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de ensino.

Em 2012, a ONEESP divulgou o primeiro estudo dentro da proposta do Observatório Nacional, a dissertação intitulada “Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista” da UFSCar, cujo objetivo foi descrever e analisar os serviços das Salas de Recursos Multifuncionais de um município do interior de São Paulo, a fim de entender como esses serviços

estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE.

Assim, para compreender o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e como vem sendo desenvolvida a formação continuada dos professores destes espaços nos contextos das escolas públicas estaduais é que se insere este estudo, considerando-se a necessidade da formação continuada prevista na legislação nacional como contribuição para o aperfeiçoamento do atendimento educacional especializado ofertado ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, o Decreto nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, prevê entre outras coisas, a formação continuada de professores das Salas de Recursos Multifuncionais para este atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96) prevê no artigo 59, item III, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais, “professores com especialização adequada [...], bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.44).

Como vemos, a implementação de políticas de formação continuada de professores é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino. Estas medidas garantem e favorecem as condições necessárias para assegurar o direito dos alunos com necessidades especiais às aprendizagens imprescindíveis, bem como para propiciar o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o atendimento das diferenças individuais.

Dessa maneira, considerando-se o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais como peça-chave nesse processo, o estudo está direcionado para uma perspectiva teórico-metodológica em uma abordagem histórico-dialético, pois permite compreender o processo educativo em sua complexidade destinando à educação e ao ensino um papel fundamental no processo de humanização.

O processo educativo sob esta ótica tem o objetivo de estimular a onilateralidade e desenvolver também uma função libertadora do ser humano, evitando, assim, a sua limitação. Desse modo, os sistemas educacionais devem ter como fim uma educação que promova o desenvolvimento de capacidades e

habilidades, que venham propiciar condições de verdadeira participação e romper com a concepção de homem limitado da sociedade capitalista.

O ensino sob esta ótica deve ser voltado para o reconhecimento dos diversos saberes para que os alunos ganhem a “experiência do fazer” e tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, e ampliar seu desenvolvimento acadêmico e social. Neste sentido, a educação deve ser, nas palavras de Freire (2000, p. 96),

[...] uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se.

Assim, na perspectiva de uma educação inclusiva, os conteúdos não se tornam finalidade da formação do aluno quando se reconhece as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimentos existentes no contexto escolar.

É, também, por meio da ação e conhecimento do professor, que a educação pode possibilitar a transformação da realidade de seus alunos. O professor deve partir da realidade da qual é parte, ou seja, compreender que ele também é responsável por essa transformação e proporcionar uma prática pedagógica inclusiva capaz de criar situações de aprendizagem de acordo com a diversidade de seus alunos.

Embora esta não deva ser uma atitude exclusiva de professores da Sala de Recursos Multifuncionais, é inegável que estes professores devam ter uma formação específica voltada para o atendimento das peculiaridades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que possam ajudar os alunos a consolidar suas aprendizagens. Entretanto, isto exige a atualização e ampliação de conhecimentos por meio de uma formação permanente, que leve a uma reflexão crítica sobre a prática educativa, fator preponderante para uma boa atuação. Neste sentido, Freire (2011a, p. 40) afirma que:

por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação de professores tem como um dos propósitos a reflexão sobre a prática, promovendo experiências que permitam oferecer melhor qualidade da educação ao aluno com necessidades educacionais especiais e proporcionar maior integração educacional, cultural e social do aluno. É por meio dessa prática permeada por uma relação dialética que o aluno vai alcançando os objetivos educacionais.

Portanto, para levar o aluno com necessidades especiais ao alcance dos objetivos educacionais, é fundamental que o professor saiba reconhecer e transformar por meio do ensino a realidade desses alunos, uma das tarefas indispensáveis do professor. Com base nesta ideia, o professor deve reconhecer que o aluno é um ser capaz e possui um potencial para aprender, pois o não reconhecimento deste potencial contribui para aprofundar as desigualdades e desvantagens educacionais que repercutem no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, Freire (2011a, p.116) aponta que o professor deve compreender que uma de suas tarefas como educador:

[...] seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Ao considerarmos o professor um profissional que desempenha um papel ativo no decorrer de suas funções profissionais, os autores que discutem a formação de professores consideram que os processos de formação continuada devem valorizar o saber docente e, acima de tudo, devem ser voltados para os problemas vivenciados nas escolas, a fim de provocar mudanças favoráveis a um ensino de qualidade.

Neste processo, considera-se que um dos fatores propiciadores de mudanças no contexto escolar refere-se à preparação adequada destes profissionais da educação, para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudo e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Partindo-se desse referencial, os procedimentos metodológicos que serão adotados para este estudo, deverão dar rigor ao trabalho científico e subsidiarão o

desenvolvimento do estudo sobre a formação e a prática dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

O estudo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira seção, são abordados os aspectos históricos, políticos e legais que fundamentam a educação inclusiva no Estado do Pará. Na segunda seção, é apresentada a estrutura organizacional e contextualização da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais. Na terceira seção, são tratadas as políticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a formação inicial e a formação continuada dos professores das escolas estaduais inclusivas e; na quarta seção, a prática dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

Metodologia

O tema em estudo, de análise da formação e da prática do professor de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva, nos aponta para uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11), a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Envolve, pois, “a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Portanto, é uma pesquisa qualitativa de cunho descritiva interpretativa, documental.

Para o levantamento do *corpus* da pesquisa foi utilizada a entrevista com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, a observação da prática pedagógica destes profissionais e dos espaços das Salas, bem como entrevista com dois representantes da Coordenadoria de Educação Especial - COEES, procedimentos estes descritos a seguir:

• Pesquisa Documental

A pesquisa documental desenvolvida no estudo envolveu os documentos resultantes dos eventos internacionais como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da ONU (2006), que fundamentam a educação inclusiva, e documentos oficiais do MEC como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em relação à legislação que trata da educação brasileira, foram utilizadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96); a Resolução nº.2 de 11 de Setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a Resolução CEE nº 001 de 05/01/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino no Pará; o Decreto nº

7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e a Portaria Normativa nº 13 de 24/04/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental vem complementar e respaldar os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

• Grupos Focais

O estudo teve como direcionamento a formação de grupos focais com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de auxiliar no levantamento de dados sobre a formação e a prática nestes espaços escolares. Segundo Andrade e Amorim (2010, p. 75), os grupos focais são utilizados “como recurso para melhor compreender o processo de percepções, das atitudes e das representações sociais”, pois o grupo focal parte da “interação entre os sujeitos, possibilitando uma análise e compreensão dos aspectos recorrentes ao cotidiano dos mesmos”. Assim, foram formados dois grupos de professores, sendo um com quatro e outro com seis professores, reunidos em três encontros gravados para a coleta de dados. Os grupos reuniram em duas escolas: um grupo na escola E1 e outro grupo na escola E3.

Para as discussões nos grupos focais, foi utilizado um roteiro de questões disparadoras composto de 29 perguntas relacionadas à formação e prática dos professores (APÊNDICE B), ao atendimento educacional especializado nas SRMs e ao intercâmbio com outros profissionais da escola. Esse roteiro foi uma adaptação do instrumento de pesquisa encontrado no site do ONEESP.

A pesquisa foi realizada com professores de três escolas estaduais referências em educação inclusiva. Participaram como sujeitos da pesquisa, 10 professores de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 3 professores da escola E1, 1 professor da escola E2 e 6 professores da escola E3, conforme o quadro 02 abaixo. Para a escolha dos professores, o critério utilizado foi o de já ter participado de cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado e estar atuando em SRM. Para manter em sigilo o nome dos professores, eles estão identificados da seguinte maneira: professores da escola E1 (PA1; PA2; PA3); professor da escola E2 (PM1) e professores da escola E3 (PG1; PG2; PG3; PG4; PG5; PG6), conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Número e Representação de Professores Participantes da Pesquisa.

ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORES
E1	3 professores (PA1; PA2; PA3).
E2	1 professor (PM1).
E3	6 professores (PG1;PG2;PG3;PG4;PG5;PG6).

Fonte: Dados da pesquisa sistematizados pela autora, 2013.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para participação nesta pesquisa foi adaptado do instrumento utilizado pela Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da UEPA em sua pesquisa sobre educação inclusiva.

- **Levantamento do Perfil dos Professores**

Para a caracterização e levantamento do perfil dos professores participantes do estudo, foi usado um formulário adaptado do instrumento utilizado pelo ONEESP, contendo itens para a identificação pessoal, a formação em Educação Especial e de dados profissionais relacionados à sua atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (APÊNDICE A).

O levantamento do perfil dos professores possibilitou conhecer quem são os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais. Esta investigação ocorreu por meio da utilização de um instrumento, o formulário de caracterização dos professores destes espaços, o qual buscou sondar dados pessoais e profissionais.

Quanto aos dados pessoais, procurou-se identificar o sexo, a idade, o nível de escolaridade, os anos de experiência como professores de Educação Especial e como professores de Sala de Recursos Multifuncionais e sua participação em cursos para trabalhar com o aluno com necessidades especiais. Quanto aos dados profissionais, buscou-se saber quantos alunos e quais as necessidades especiais são atendidos por eles, qual a forma de atendimento para o desenvolvimento das atividades, se participa de formação em serviço e quais os profissionais que orientam o seu trabalho na SRM.

A pesquisa foi constituída por uma amostra de 10 professores, sendo 3 da Escola E1, 1 da Escola E2 e 6 da Escola E3, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Identificação dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

PROFESSOR	SEXO	IDADE	ESCOLA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM ED. ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SRM	TURNO EM QUE ATUA	Nº DE ALUNOS QUE ATENDE
PA1	F	52 anos	E1	SUPERIOR	7 anos	12 anos	3 a 5 anos	Manhã e Tarde	7
PA2	F	46 anos	E1	SUPERIOR	8 anos	01 ano	Menos de 2 anos	Tarde	6
PA3	F	50 anos	E1	SUP. INCOMPLETO	-	06 anos	3 a 5 anos	Manhã e Tarde	5
PM1	F	55 anos	E2	SUPERIOR	1 ano	10 anos	Acima de 5 anos	Manhã e Tarde	6
PG1	F	57 anos	E3	SUP. INCOMPLETO	-	22 anos	Acima de 5 anos	Manhã e Tarde	9
PG2	F	46 anos	E3	PÓS-GRADUAÇÃO	10 anos	10 meses	Menos de 2 anos	Manhã	4
PG3	F	50 anos	E3	PÓS-GRADUAÇÃO	8 anos	20 anos	Acima de 5 anos	Manhã e Tarde	9
PG4	F	43 anos	E3	PÓS-GRADUAÇÃO	21 anos	11 anos	3 a 5 anos	Manhã	4
PG5	F	51 anos	E3	PÓS-GRADUAÇÃO	20 anos	22 anos	Menos de 2 anos	Manhã e Tarde	9
PG6	M	38 anos	E3	PÓS-GRADUAÇÃO	11 anos	01 ano	Menos de 2 anos	Manhã e Tarde	4

Fonte: Sistematização dos dados a partir das informações obtidas na pesquisa, 2013.

Analisando os dados coletados, constata-se que dos 10 professores investigados nas escolas em Belém, 90% dos participantes são do sexo feminino e 10% de professores do sexo masculino. Isso significa que as Salas de Recursos Multifuncionais não são compostas somente de mulheres e, embora o maior número de professores nas SRMs seja do sexo feminino, há a presença de professores do sexo masculino trabalhando no atendimento educacional especializado nas escolas públicas estaduais.

Os professores têm em média entre 38 a 43 anos de idade (20%); 46 a 50 anos (40%); 51 a 55 anos (30%) e 10% na faixa dos 57 anos, o que demonstra que possuem a idade para a aposentadoria, mas que ainda não alcançaram tempo de serviço necessário. Estes dados revelam que grande parte dos profissionais da Educação Especial é formada por professores com idade acima dos 38 anos.

Ficou evidenciado, quanto ao nível de escolaridade dos professores pesquisados, que 20% dos professores não concluíram a graduação, possuindo apenas cursos de formação continuada de carga horária significativa; 30% dos professores têm apenas o curso superior e 50% dos professores são pós-graduados.

A média de tempo de graduação em nível superior é variável, ficando entre 20% de professores formados há mais de 20 anos, 20% formados há mais de 10 anos, 30% são formados há mais de 7 anos e apenas 10% formados há 1 ano, mas que já estão atuando no campo da Educação Especial há 10 anos.

Segundo informações obtidas, por meio dos grupos focais, quanto à formação inicial dos professores, estes são formados nas áreas de geografia (10%), licenciatura em artes plásticas (10%), licenciatura em biologia (10%), licenciatura em matemática (10%), predominando a pedagogia com 40%. A SRM da escola E3 é a que possui o maior número de professores pós-graduados em nível de especialização (40%) e (10%) com mestrado. Os professores realizaram cursos de especialização nas seguintes áreas: Metodologia de Ensino (10%), Educação Especial (20%), Educação Inclusiva (10%) e Tecnologias Assistivas (10%).

No que diz respeito ao tempo de experiência em Educação Especial, constatou-se que 30% dos professores estão entre 20 a 22 anos trabalhando nessa área, o que demonstra terem conhecimento e experiência na área, mas já estão em período de finalização de carreira; 20% entre 11 a 12 anos; 20% entre 06 a 10 anos; 20% entre 01 a 05 anos e apenas 10% está há menos de 01 ano atuando na área.

Os professores das escolas E1 e E2 ingressaram na Educação Especial por meios diversos, como: quando houve a mudança para a inclusão, por indicação, por convite, por experiência com aluno especial no ensino regular. Da mesma forma, os professores da Escola E3 ingressaram na área por diversos meios, como: experiência com crianças especiais, por convite, por indicação, substituição de professor, solicitação de vaga na Educação Especial.

O mesmo ocorreu em relação ao tempo de experiência em Sala de Recursos Multifuncionais, em que 60% dos professores estão atuando nestes espaços há mais de 3 anos e 40% tem menos de 2 anos trabalhando com o atendimento educacional especializado nestes ambientes.

Entre os professores, 70% atuam nos turnos da manhã e da tarde, 20% somente no turno da manhã e 10% somente no turno da tarde e atendem em média entre 4 a 10 alunos no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com sua carga horária de trabalho.

Quanto aos cursos de formação continuada na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Quadro 4 abaixo mostra alguns dos cursos realizados pelos professores de SRM:

Quadro 4: Cursos de Formação Continuada realizados pelos Professores de SRM.

PROFESSOR	CURSOS
PA1 (E1)	Conhecer Para Acolher (240 h)
PA2 (E1)	Conhecer Para Acolher (240h)
PA3 (E1)	Conhecer Para Acolher (240h); Educar na Diversidade (40h)
PM1 (E2)	Conhecer Para Acolher (240h); Educar na Diversidade (40h)
PG1 (E3)	Conhecer Para Acolher (240h); Educar na Diversidade (40h); Libras (80h)
PG2 (E3)	Libras (80h); AEE (360h); Iniciação ao Braille (40h)
PG3 (E3)	Conhecer Para Acolher (240h); Tecnologia Assistiva (120h); Libras (80h); Iniciação ao Braille (40h); AEE (360h)
PG4 (E3)	Conhecer Para Acolher (240h); Educar na Diversidade (40h); Libras (360h); AEE (40h); Tecnologia Assistiva (120h)
PG5 (E3)	Conhecer Para Acolher (240h); AEE (120h); Tecnologia Assistiva (120h); Educação Especial (360h)
PG6 (E3)	Introdução ao Braille (120h); Libras (80h)

Fonte: Sistematização dos dados a partir das informações obtidas na pesquisa, 2013.

O Quadro acima evidencia alguns dos cursos ofertados pela SEDUC/COEES e que foram realizados pelos professores participantes da pesquisa. Os dados demonstram que 90% participaram do “Conhecer Para Acolher”, que foi um dos primeiros cursos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados revelam ainda que os professores da escola E3 tiveram maior participação em cursos de formação continuada desde a implementação da educação inclusiva nas escolas estaduais.

- **Observação da Prática dos Professores no Contexto das Salas de Recursos Multifuncionais**

A observação no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais foi desenvolvida para fins de coleta de dados objetivando contribuir para a análise da prática pedagógica dos professores e da realidade das condições dos espaços físicos e dos equipamentos existentes. Foram realizados dois momentos de observação em cada SRM nos turnos da manhã e da tarde, com duração de três horas cada. Com a permissão dos professores, as Salas também foram registradas por meio de fotografias.

Para a observação, foi utilizado um roteiro (APÊNDICE C) adaptado da monografia “A Formação Continuada do Professor da Escola Inclusiva, em uma Perspectiva Sócio-interacionista” (2002).

Segundo Denzin (apud Lüdke e André 1986, p. 28), a observação “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. A observação permite captar informações relacionadas tanto à

descrição dos aspectos físicos das Salas e dos recursos existentes nestes espaços como também da atuação dos professores e das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado realizado com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Marcondes (2010, p.28), cabe, em um primeiro momento, descrever essa realidade, destacando os elementos que a estruturam, como eles se relacionam, para depois analisá-la, interpretá-la, ou seja, explicitar seu significado. A observação utilizada juntamente com outras técnicas, possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, pois permite não apenas a apreensão da visão de mundo dos sujeitos envolvidos como permite, também, a descoberta de aspectos novos de um problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

- **Entrevista com coordenadores da COEES**

Considerando-se a importância de ter mais de um profissional representando a Coordenadoria de Educação Especial, foi realizada entrevista com dois representantes, sendo um da direção e outro do Programa de Projetos, Formação e Assessoramento (PROFASS). As entrevistas foram realizadas e gravadas em dias diferenciados (03/07 e 11/07) e cada uma teve a duração de 01 hora.

Para a entrevista, foi utilizado roteiro semi-estruturado (APÊNDICE D) tendo como foco questões voltadas para a política de educação inclusiva, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, com objetivo de obter dados sobre a educação inclusiva no Estado do Pará.

Para preservar a imagem dos coordenadores entrevistados, utilizamos a sigla C1 e C2. O coordenador C1 atua na Educação Especial há 21 anos. Durante este período exerceu atividades de professor de Classe Especial de Autismo, professor itinerante; gerente de projetos da Ed. Especial; dirigente estadual da Ed. Especial (2010/2012) e atualmente professor de Atendimento Educacional Especializado e suporte junto à direção. O coordenador C2 é especialista em Educação e faz parte do Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS). Porém, desde 1992, atua como professora no atendimento e assessoramento às escolas com o processo de inclusão dos alunos com deficiência. E, a partir de 2011, vem fazendo o trabalho

de assessoramento e formação continuada de professores que atendem alunos com necessidades especiais, tanto na capital como nos municípios do Estado.

- **Escolas envolvidas na pesquisa**

Para a escolha das escolas, foi levado em consideração o fato de terem sido indicadas pelo DEES, atual COEES e referendadas pela Diretoria de Ensino da Seduc no ano de 1997, para o desenvolvimento do projeto de educação inclusiva no Estado do Pará. Foi também considerado o fato de trabalharmos na área da Educação Especial e ter participado deste evento. As três escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais e compõem o quadro de escolas da rede pública estadual de ensino de Belém. As escolas escolhidas encontram-se identificadas no estudo como Escola E1; Escola E2 e Escola E3.

1) Escola E1: é considerada uma das cinco primeiras escolas a aderir ao processo de educação inclusiva no Estado do Pará. A escola encontra-se localizada no bairro do Marco, possui 1 diretor, 2 vice-diretores, 3 técnicos e 50 professores de ensino regular e 4 professores de SRM. A sua estrutura física é composta de sala de direção, secretaria, sala de professores, SOESE, 14 salas de aulas, 1 Sala de Recursos Multifuncionais, 1 sala de vídeo que funciona também como laboratório de informática, sala de Xerox, área para recreio, copa, depósito para merenda escolar, banheiros e cantina.

2) Escola E2: a escola encontra-se localizada no bairro da Terra Firme, possui 1 diretor, 2 vice-diretores, 4 técnicos, 70 professores de ensino regular, 2 professoras de SRM e 8 assistentes administrativos. A sua estrutura física é composta de: sala de direção, secretaria, sala de professores, 17 salas de aulas, Sala de Recursos Multifuncionais, auditório, laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, sala de vídeo, biblioteca, sala da USE 06, núcleo de mediação, quadra de esportes, 4 banheiros, copa, depósito para merenda escolar, cantina e sala de Xerox.

3) Escola E3: a escola encontra-se localizada no bairro da Cidade Velha e é considerada a escola referência em educação inclusiva, pois possui a Sala de Recursos Multifuncionais mais completa em termos de equipamentos e materiais pedagógicos. Possui 1 diretora, 2 vice-diretores, 4 técnicos, 7 professores na Sala de Recursos Multifuncionais. Seu espaço físico é composto de sala de direção, secretaria, sala de professores, biblioteca, 11 salas de aula, sala de informática,

Sala de Recursos Multifuncionais, sala de Ed. física, 9 banheiros, área de merenda e copa.

- **Referencial Teórico**

Abordamos o tema por meio das contribuições de autores que discutem a formação de professores como:

- Freire (2000; 2008; 2011a, 2011b), que por meio de suas obras colabora com as discussões sobre a educação popular, traz por meio de várias obras, discussões importantes sobre o trabalho teórico e prático para a educação.

- Candau (2003; 2010), que trata da formação continuada dos professores em seus diversos formatos.

- Saviani (2007; 2009), que vem fazer uma análise do contexto educacional a partir da década de 90 e dos eventos que marcaram este período.

- Libâneo (2001; 2005), que vem mostrar uma visão crítica da formação dos professores, fazendo uma análise do percurso das mudanças.

Dentre os autores que discutem a educação inclusiva e a formação continuada de professores nesta perspectiva, encontram-se:

- Mantoan (2001; 2006; 2010; 2012), uma das primeiras autoras a discutir o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no novo contexto educacional brasileiro.

- Baptista (2011), que vem falar das políticas de inclusão educacional no Brasil e das Salas de Recursos Multifuncionais.

- Almeida e Tavares Neto (1995), que fizeram um dos primeiros registros do percurso histórico da Educação Especial no Estado do Pará.

- Oliveira e Santos (2002; 2007; 2009; 2011), pesquisadoras da UEPA na área da Educação Inclusiva no Estado do Pará.

Como suporte teórico-metodológico, fez-se salutar orientar-se por uma abordagem que permita a compreensão da vida e das estruturas sociais como uma totalidade; do reconhecimento da escola como espaço de contradições e da possibilidade de sua transformação, por meio do trabalho produtivo, pois ainda vivemos em uma sociedade que ainda é percebida como excludente, porque os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais são desrespeitados e dignidade e cidadania são palavras que apenas povoam os discursos.

O direito à igualdade de oportunidades necessária para o exercício da cidadania, de acesso ao conhecimento apregoado pelos eventos internacionais e traduzido pelo princípio da equidade, ainda, é vivido pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de modo desigual nos sistemas educacionais.

Para Mantoan (2006), a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso de pessoas com deficiência ou de alguém que não teve oportunidade, “mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino”.

Segundo Mantoan (2006), a realidade da desigualdade de oportunidades no contexto educacional é demonstrada no próprio momento da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais provenientes da classe popular. Evidenciada pelas inúmeras barreiras para o acesso à educação, ao adentrar na escola, o aluno se depara com um sistema que ainda pensa o aluno de forma homogeneizada, fato que impede a sua permanência na escola. Assim, o aluno com necessidades especiais é matriculado na escola, mas o não reconhecimento das diferenças, a falta de professores capacitados para desenvolver estratégias que possibilitem a este aluno a participação em sala comum e a ausência de uma avaliação que atenda à especificidade do aluno, são algumas das barreiras que impedem a sua permanência na escola. Nesse sentido, a escola é considerada como espaço de contradições e desigualdades e superá-las dependerão das ações e intervenções capazes de modificar esta realidade para a superação dos altos índices de exclusão.

- **Análise dos dados**

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. Portanto, a análise dos dados da pesquisa foi realizada a partir da organização e sistematização das informações obtidas por meio dos grupos focais, do levantamento do perfil dos professores e das entrevistas com os coordenadores representantes da COEES.

Após a transcrição dos grupos focais, houve a organização e sistematização das falas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais em categorias de análise, a partir dos objetivos específicos da pesquisa e do referencial teórico

adotado. Para Andrade e Amorim (2010, p. 88), as categorias expressam aquilo que foi mais relevante para o grupo, apontando tendências e mostrando conexões. Assim, foram organizadas três categorias, a saber:

- O desenvolvimento da Formação Continuada;
- Os conteúdos e estratégias;
- Os conhecimentos adquiridos.

A partir destas três categorias, as falas dos professores foram sendo organizadas para expressar o que teve maior relevância para o estudo.

Quanto ao levantamento do perfil dos professores, os dados obtidos por meio do formulário (APÊNDICE A) foram organizados em um quadro para a sistematização das informações sobre o sexo, a idade, nível de escolaridade, tempo de experiência em Educação Especial e em SRM, turno de atuação e número de alunos que atende. Quanto ao tempo de formação e os cursos de graduação destes professores, os dados surgiram a partir dos grupos focais, os quais também foram utilizados para a análise.

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

Esta seção traz uma breve apresentação dos aspectos históricos e legais da educação inclusiva no Estado do Pará, mostrando os três momentos históricos da Educação Especial até os dias atuais do atendimento educacional às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apresenta, ainda, a política de educação inclusiva implementada nas escolas públicas estaduais pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Historicamente, a Educação Especial no Estado do Pará tem sua origem ligada às primeiras escolas especializadas criadas pelo poder público e pela iniciativa particular, para atender pessoas com cegueira, deficiência intelectual e surdez. A integração destas pessoas nas escolas regulares foi iniciada em 1963, com a integração de alunos com deficiência visual no Colégio Magalhães Barata e no Grupo Escolar Mário Chermont.

De acordo com Almeida e Tavares Neto (2005), a história da Educação Especial no Estado do Pará passou por três momentos históricos, resumidos da seguinte forma:

1º momento: do início das ações da Educação Especial no Estado do Pará à criação do Centro de Educação Especial (CEDESP).

As primeiras ações na área da Educação Especial no Estado do Pará surgiram na década de 50 com formação de profissionais paraenses, por meio de cursos oferecidos pelo Instituto Benjamim Constant e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro.

Após retorno destes profissionais, foi iniciado no Estado o atendimento para os alunos com deficiência. Para isso, foram criadas pelo poder público, escolas

especializadas como a Escola de Cegos do Pará (1953), posteriormente denominada Escola José Álvares de Azevedo e a Escola de Surdos do Pará Professor Astério de Campos (1959). Para a educação de pessoas com deficiência mental, surge a Fundação Pestalozzi do Pará (1960), posteriormente Escola Lourenço Filho, por meio da iniciativa privada estabelecendo, mais tarde, convênio com a Secretaria de Educação.

Este período também foi marcado pelo surgimento, no ano de 1968, das Classes Especiais nas escolas estaduais de ensino regular para o atendimento de alunos com deficiência mental considerados educáveis, tendo como objetivo desenvolver o aluno com histórico de repetência e dificuldades de compreensão e aprendizagem. Até então, a educação especial ficava restrita aos institutos especializados e a algumas iniciativas de integração da pessoa com deficiência no ensino regular nas modalidades Classe Braille, Ensino Itinerante e Classe Especial (PARÁ, 1997, p.14).

De acordo com a Política Nacional (2008), a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, mas não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Essa foi uma realidade vivenciada nas escolas estaduais, quando, independente ou não de ter uma deficiência, o aluno era encaminhado para as Classes Especiais e rotulado como deficiente.

Portanto, para organizar os serviços da Educação Especial no Estado do Pará, em 1971 é criada a Assessoria de Educação de Excepcionais. Foi também dado início à inserção do aluno com deficiência no sistema estadual de educação e, após avaliação nos serviços oferecidos à população, a estrutura organizacional do atendimento ao aluno com deficiência ganhou novos contornos: de Assessoria de Excepcionais e criação das Classes Especiais, em 1968, ao Centro de Educação Especial (CEDESP) no ano de 1972.

Ao ser instituído o CEDESP, os serviços da Educação Especial passam a ser estruturados e organizados, minimizando as dificuldades de acesso das pessoas com deficiências aos seus direitos de cidadania.

2º momento: da criação do Centro de Educação Especial do Pará (CEDESP) à organização em Departamento de Educação Especial – DEES (1989)

A criação do Centro de Educação Especial do Pará (CEDESP), órgão gerenciador da política de Educação Especial desenvolvida no Estado do Pará, propiciou aos Institutos José Álvares de Azevedo e Astério de Campos transformarem-se em Unidades Técnicas, para oferecer os serviços especializados e favorecer a integração das pessoas com deficiência visual e auditiva nos diversos contextos da sociedade (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005).

O Centro de Educação Especial do Pará vinculado à estrutura organizacional da SEDUC e sustentado pela política governamental, que definia a Educação Especial como área prioritária do governo, passa a responsabilizar-se pela operacionalização das ações desenvolvidas no Estado.

Com isso, há uma expansão do atendimento nas modalidades e nos programas ofertados, centralizando-se as atividades como atividades de triagem, avaliação e diagnóstico.

A SEDUC, por meio do Centro de Educação Especial, utilizando-se de recursos federais, também investiu em ações voltadas para o desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Pará, tais como:

- Implantação do programa de atendimento à criança superdotada;
- Oferta de cursos de formação continuada na área da Educação Especial;
- Criação da Unidade Técnica Yolanda Martins e Silva, em 1979, para atendimento de alunos com Deficiência Mental;
- Início da colocação profissional dos alunos surdos e cegos no mercado de trabalho;
- Interiorização da Educação Especial com a criação dos pólos de Santarém e Castanhal.

Em 1989, a reestruturação da Secretaria de Educação, por meio do Decreto n. 6.069/89, torna o Centro de Educação Especial do Pará – CEDESP - em Departamento de Educação Especial – DEES, o qual passa a ser subordinado à Diretoria de Ensino da Seduc. Assim, a Educação Especial ganha o mesmo patamar administrativo dos demais níveis de ensino 1º e 2º graus e ensino supletivo.

Entretanto, ao ser transformado em Departamento, este perde a autonomia financeira e administrativa, pois, enquanto Centro, recebia apoio financeiro de órgãos federais e estaduais, o que trouxe dificuldades em termos de “falta de verbas, dificuldades na aquisição de material permanente, material pedagógico” vivenciadas pelo ensino regular. (PARÁ, 1997, p.17 apud ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p.219).

3º momento: do Departamento de Educação Especial (DEES) até os dias atuais

Esse período caracterizou-se pelo redimensionamento da Educação Especial ocorrido na década de 90 e pela busca de um novo paradigma educacional que possibilitasse a democratização do ensino e contemplasse a igualdade de oportunidades aos alunos com deficiências.

O compromisso assumido na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida no ano de 1994, vieram redefinir a Educação Especial e nortear as ações a serem implementadas pela SEDUC, por meio do Departamento de Educação Especial (DEES). As declarações resultantes das conferências deixaram clara a necessidade de ser a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular o que veio transformar o contexto educacional das escolas estaduais em escolas inclusivas.

Assim, o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular nas escolas estaduais no município de Belém teve início no ano de 1997, com a implementação do Projeto Piloto de Educação Inclusiva.

Este Projeto de escolas inclusivas foi iniciado em apenas duas escolas indicadas pelo DEES: a E.E.E.F.M. Presidente Costa e Silva, localizada no bairro do Souza, e E.E.E.F.M. Domingos Acatauassu Nunes, no bairro do Marco. O critério adotado de indicação das escolas para a implementação deste Projeto foi o de escolas abertas às mudanças e que já trabalhassem naquele momento com as denominadas classes especiais de alunos com Deficiência Mental. (ALMEIDA: TAVARES NETO, 2005).

A partir de 1998, o projeto envolveu mais três escolas: E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho, E.E.E.F.M. Professora Marluce Pacheco Ferreira e E.E.E.F.M. Acy de

Jesus Barros Pereira, localizadas, respectivamente, nos bairros do Marco, Jurunas e Sacramento. Após estudo e avaliação do espaço físico das escolas da rede pública estadual, realizada pelos técnicos do DEES, o projeto pôde ser ampliado alcançando 55 escolas, que passaram a ser referência de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Para ser referência em inclusão, a escola tinha que obedecer a alguns critérios, como possuir Sala de Apoio Pedagógico (SAPE), Sala de Recursos (SR) para atendimento de alunos com deficiência visual e auditiva Atendimento Itinerante para alunos com deficiência auditiva e visual, acompanhamento de dois técnicos da Educação Especial, chamados de Professores Referência, que articulavam e assessoravam todas as ações para a construção da escola inclusiva (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p.226).

Considerando que no Pará já se desenvolviam ações que se aproximavam do modelo inclusivo, em 1996 a Secretaria de Educação Especial do MEC convidou o Departamento de Educação Especial (DEES) para participar do workshop Necessidades Especiais em Sala de Aula, organizado pela UNESCO e realizado em Lisboa, com o objetivo de formar agentes multiplicadores das discussões sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Posteriormente, cursos como Libras, Braille e outros que contemplassem o atendimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais foram desenvolvidos no Estado do Pará pelo Departamento de Educação Especial e as Unidades Especializadas, promovendo a formação de grande número de professores da capital e interior do Estado para a educação inclusiva.

Como parte das ações de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais foram criados o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que funciona anexo à E.E.E.F.M. Albanizia Teixeira; o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), que funciona na E.E.E.F.M Vilhena Alves e o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (NATEE), que funciona na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho. Estes espaços tornaram-se referência no atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídas nas escolas estaduais no Estado do Pará.

Após o reordenamento na estrutura da Secretaria de Educação, em 2004, foram criadas três Secretarias Adjuntas (de Ensino, de Logística e de Gestão), que substituíram os departamentos por coordenações (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p. 226). Assim, o Departamento de Educação Especial passa a denominar-se Coordenadoria de Educação Especial (COEES), vinculada à Diretoria de Ensino para Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) e suas ações têm sido embasadas pelos indicativos das políticas educacionais que garantem o acesso e participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

1.2 ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ

A educação inclusiva no Estado do Pará encontra sustentação legal na Constituição Federal de 1988, a qual sinaliza no Art. 205 a educação como um direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda, em seu Art. 206, inciso I, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dando suporte legal para a matrícula do aluno com necessidades especiais no ensino regular como um direito adquirido.

Desde sua implantação no Estado do Pará, em 1997, a educação inclusiva segue os indicativos da SEESP por meio de documentos oficiais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e, atualmente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008. A educação inclusiva é orientada também pelos documentos resultantes dos encontros internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) para fazer valer os direitos de cidadania às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos internacionais que proclamam o direito

fundamental à educação de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Enfatizam, ainda, que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Quanto à formação de professores, estes documentos enfatizam que os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas.

Com o propósito de "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente", a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) vem expressar no Art. 24 sobre a Educação, que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A Convenção, também, vem enfatizar que as pessoas com deficiências devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, bem como medidas de apoio individualizadas e eficazes sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A fim de contribuir com a efetivação deste direito e tomando como base o princípio da não-discriminação e a igualdade de oportunidades, a Convenção expressa que os Estados envolvidos devem tomar medidas adequadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da Língua de Sinais e/ou do Braille e para formar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, em todas as suas formas e modalidades.

Nas décadas anteriores à Conferência Mundial de Educação Para Todos, prevalecia o caráter excludente e discriminador dos alunos com deficiência nos contextos educacionais. Segundo Oliveira (2011), após a Declaração de Salamanca (1994), a proposta educacional escolar passa a ser inspirada por princípios que buscam romper com a situação de exclusão e de discriminação do aluno com necessidades especiais. Com isso, a escola renova-se avançando em linhas de ações na perspectiva de uma educação inclusiva, viabilizando a igualdade de

oportunidades independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras que as crianças possam apresentar.

Considerando esse novo direcionamento, a política de educação inclusiva adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará estabelece novos indicativos para um modelo includente, orientando suas unidades educacionais para garantir o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, rompendo com a ideologia da exclusão e dando início à política de inclusão destes alunos no contexto escolar.

Obedecendo às orientações da Política Nacional (2008), uma das primeiras ações da Seduc nesta direção foi a extinção das classes especiais e o encaminhamento do aluno com necessidades educacionais especiais para o ensino regular. Segundo o Coordenador da COEES:

Coordenador C2: A classe especial foi extinta a partir da política. O que se foi trabalhando? Esse repensar da prática pedagógica onde o profº do ensino regular precisa receber esse aluno, e precisa estar com seus pares, ele precisa vivenciar outras situações, mas que não sejam só situações com alunos com deficiência, porque esse aluno também merece ver a luz no fim do túnel, merece ver a luz do sol .

Esta política, segundo Oliveira (2011, p.9),

aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentem necessidades especiais e para a dicotomia existente entre o ensino comum e a Educação Especial por meio de suas classes especiais.

Embora a política tenha indicado mudanças no contexto educacional para favorecer o acesso e a participação dos alunos com necessidades especiais em sala comum, este discurso não veio acompanhado de práticas escolares eficazes, uma vez que estas mudanças trouxeram também inúmeras dificuldades aos professores do ensino regular, como, também, aos alunos que foram incluídos em turmas numerosas e sem professores qualificados.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 que Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, estabelece que os princípios e o atendimento educacional inclusivo não se restringem apenas à inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, existindo princípios pedagógicos que devem ser seguidos no respeito

às diferenças para assegurar o acesso e a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares.

Ainda no ano de 2010, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução CEE/PA nº 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Pará. Em seu Capítulo VIII destinado à Educação Especial, reserva as orientações necessárias para o desenvolvimento dos serviços da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais. No Art. 80, parágrafo único, considera que:

A inclusão escolar envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas, sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Fundamentada na Constituição Federal (1988) e na Lei nº 9.394/96 que garantem o direito à igualdade de todos à educação e o exercício da cidadania, a Resolução do CEE/PA nº 001/2010 assegura ao aluno com necessidades especiais o acesso à educação e sua permanência nas escolas regulares. Entretanto, para o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto educacional, tornam-se necessárias mudanças no sistema educacional, pela eliminação gradativa de barreiras estruturais, de aprendizagem e atitudinais, a fim de eliminar a cultura da exclusão e garantir a igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, a Resolução do CEE/PA nº 001/2010 determina no Art. 85, que as instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Pará deverão manter Sala de Apoio Pedagógico Específico, Sala de Recursos Multifuncionais, Professor Itinerante, Professores-Intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis para apoiar o aluno surdo, guia-intérprete e instrutor mediador para apoiar o aluno surdocego na classe comum. Ainda que estas sejam as determinações da legislação, não é observado nas escolas públicas estaduais o cumprimento, por parte da Secretaria de Educação, ao que é deliberado em favor deste apoio efetivo ao aluno com deficiências no ensino regular.

Em sua grande maioria, a igualdade de oportunidades, o acesso e permanência nem sempre é possível num sistema que ainda é bastante excludente. Dessa maneira, concorda-se com Mantoan (2006, p. 20) quando reflete que a

igualdade de oportunidades é perversa, pois garante o acesso de pessoas com deficiência ou de alguém que não teve oportunidade, mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. De fato, a legislação garante a matrícula do aluno com necessidades especiais, mas nem todos conseguem alcançar níveis avançados de escolaridade, pois, ao chegar à escola, o aluno se depara com um contexto que não considera as diferenças individuais, com turmas superlotadas e professores que não passaram por formação continuada na área da Educação Especial.

Contudo, a educação inclusiva vem orientar a escola na busca de alternativas e estratégias que deem garantia de equiparação de oportunidades e de acesso à educação, “independentemente da forma em que tal necessidade se manifesta” (MANTOAN, 2001, p.10), ou seja, não deixar nenhum aluno com necessidades educacionais especiais fora da escola, a qual deverá acolhê-los, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3). Nesse contexto, a escola deve procurar formas de atender as necessidades educacionais de todos os alunos para oportunizar o acesso aos conteúdos básicos.

Uma das estratégias de equiparação de oportunidades é o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais na própria escola ou outro espaço onde tenha Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de apoiá-lo no seu processo de aprendizagem e evitar a sua exclusão. Por sua vez, a escola igualmente precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas que ainda permitem a discriminação e a desigualdade em sala comum, assim como há a necessidade de reestruturação dos espaços físicos das unidades escolares pela Secretaria de Educação.

Assim sendo, as políticas de educação inclusiva que vem sendo desenvolvidas no Estado do Pará pela Secretaria de Educação (SEDUC) é resultado de convênio firmado com a SEESP, atual SECADI, e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiamento das ações voltadas para a construção da escola inclusiva (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p.225). Estas ações visam, também, à reestruturação e adequações dos espaços físicos das escolas para promover a acessibilidade ao aluno comprometido pela deficiência.

Com base nisso, as escolas públicas e instituições que atuam na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Pará têm recebido apoio financeiro do governo federal para adequações de seus espaços. No entanto, ainda, é possível detectar que nem todas as unidades escolares realizaram adequações em suas estruturas físicas para favorecer a acessibilidade ao aluno com deficiência física, ao aluno com deficiência visual e outros comprometimentos.

Quanto ao apoio da União para a oferta do atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7.611/2011, dispõe em seu Art. 5º, que a “União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...]”, “com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. No parágrafo 2º do mesmo artigo, esclarece que a oferta do apoio técnico e financeiro, contempla ações como:

- I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II – implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para os estudantes cegos ou como baixa visão;
- IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V – adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Assim, entre as ações do governo, está a formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades especiais. Esta também é uma ação garantida pela Lei nº. 9.394/96, que delibera no Art. 59 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, professores com especialização adequada, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Segundo a coordenação da COEES, as políticas de formação de professores e os programas de formação continuada, vêm sendo desenvolvidos, desde a implementação da educação inclusiva no Estado do Pará, com o apoio do MEC/SEESP, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Educação, Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC/SEDUC), por meio do Plano de Ações Articuladas da COEES.

Com a realização do concurso para a Educação Especial, a SEDUC/COEES, em 2013, vem se desenvolvendo, por meio do PROFASS, o Plano de Formação

Continuada em Serviço, com o objetivo de formar 253 professores aprovados em Educação Especial para o AEE.

No entanto, muitas destas ações, ainda, são consideradas pelos professores como fragmentadas e distantes de consolidar uma prática, totalmente, inclusiva, pois não há uma relação entre os conteúdos e as necessidades destes docentes para uma prática de qualidade.

Embora se reconheça que muito tem se progredido na melhoria do atendimento da educação especial nas escolas públicas estaduais, com a efetivação da inclusão no Estado do Pará, tem-se, ainda, um longo caminho a percorrer, em termos de políticas educacionais inclusivas e políticas de formação de professores, que favoreçam o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.

Esta seção apresenta a estrutura organizacional e a contextualização da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará. Inicialmente, é demonstrada a organização da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e suas subdivisões. Dentre as subdivisões desta Secretaria, encontra-se a Coordenadoria de Educação Especial (COEES), responsável pelo desenvolvimento e coordenação das ações na perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará.

2.1 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC

A educação nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará é gerenciada e administrada pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que desenvolve suas ações por meio da Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN.

A Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN administra a educação nas escolas públicas estaduais e encontra-se organizada em diretorias, coordenadorias e núcleos, listados abaixo:

- Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental – DEINF.
- Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante – DEMP.
- Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania – DEDIC, que absorve as seguintes coordenadorias:
 - Coordenadoria para Promoção da Igualdade Racial – COPIR.
 - Coordenadoria de Tecnologia Aplicada à Educação – CTAE.
 - Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – CECAF.
 - Coordenação de Ações Complementares – CAEC.
 - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.
 - Coordenadoria de Educação Indígena – CEIND.

- Coordenadoria de Educação Ambiental – CEAM.
- Movimento Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA.
- Coordenadoria de Educação Especial – COEES.

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC se faz presente nos municípios paraenses por meio de 20 Unidades Regionais de Ensino (URE), distribuídas em todo o Estado. Segundo dados da Seduc, o Estado do Pará possui um total de 961 escolas estaduais, sendo que 359 escolas e 15 anexos encontram-se localizadas em Belém e são coordenados pela 19ª URE.

Em Belém, a 19ª URE é constituída por 20 Unidades Seduc na Escola (USES) integradas nas escolas dos bairros da capital. Estão vinculadas, também, à 19ª URE as escolas dos municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.

Segundo dados da Seduc/COEES, o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Estado do Pará revelam o quantitativo de alunos matriculados nos anos de 2010 e 2011 por especificidade. No ano de 2010 houve um registro de 8.284 alunos matriculados na rede de ensino pública estadual e, em 2011, um total de 9.821 alunos com necessidades especiais, representando um acréscimo de 1.537 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de ensino. Estes dados geralmente não são definitivos, porque nem sempre a família matricula o filho no período determinado pela Seduc. Quanto à segunda matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais, independente de período, é permitido que o aluno seja matriculado desde que tenha vaga na escola. Segundo a Coordenadora da COEES:

Coordenador C2: Esse número não é exato, porque há uma rotatividade muito grande. Tem alunos que a família se transfere, tem alunos que nunca estudaram, que já chegam no meio do semestre, outros que chegam e já iniciou o segundo semestre. Então, a gente pode dizer que esse é um número aproximado.

Esta informação vem tornar clara a oscilação do quantitativo de matrículas na Educação Especial por especificidade de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas estaduais, nos períodos de 2010/2011, apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1– Número de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas públicas estaduais do Estado do Pará – Ano de 2010 e 2011.

ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - 2011 DEFICIÊNCIA	PARÁ		DIFERENÇA
	2010	2011	
Deficiência Intelectual	3.293	3.878	585
Baixa Visão	706	941	235
Cegueira	392	385	-7
Deficiência Auditiva	697	836	139
Surdez	553	655	102
Surdocegueira	4	8	4
Deficiência Física	645	942	297
Deficiência Múltipla	791	670	-121
Autismo Clássico/TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento	899	1135	236
Síndrome de Asperger	35	50	15
Síndrome de Rett	12	16	4
Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil)	127	188	61
Altas Habilidades/Superdotação	130	117	-13
TOTAL	8.284	9.821	1.537

FONTE: SEDUC/DITEC/FEV - COEES/NUPPLAC.

Considerando-se as especificidades na rede pública estadual, conforme os dados da Seduc/COEES observados acima na Tabela 1, do total de matrículas na Educação Especial, o maior número de matrículas são de alunos com Deficiência Intelectual, seguida de alunos com Autismo Clássico. O menor número de matrículas são de alunos com surdocegueira, seguido de alunos com altas habilidades/superdotação que apresenta um decréscimo no número de matrículas no ano de 2011. Isto não significa a inexistência destas especificidades nas escolas públicas estaduais. No caso de alunos com altas habilidades, Delpretto (2010, p. 19) avalia que, historicamente, estes alunos não encontram obstáculos quanto ao ingresso e matrícula, no entanto, é muito provável que muitos destes alunos tenham passado despercebidos pelas escolas.

Quanto ao número de professores, dados do INEP (2010) revelam que o Pará possui 22.635 professores que atuam na Educação Especial, situando o maior número de professores desta modalidade de ensino em classes comuns (22.127), seguida das classes especiais (248) e escolas exclusivas (260), apresentados no Quadro 5 abaixo. Oliveira (2012) observa que essa somatória de professores de classes especiais e escolas exclusivas totalizam 508 professores que atuam no atendimento especializado na educação especial.

Quadro 5 – Professores na Educação Especial por tipo de atendimento – Pará.

Unidade da Federação	Professores na Educação Especial		
	Tipos de Atendimento		
	Classes Especiais	Classes Comuns	Escolas Exclusivas
Pará	248	22.127	260

Fonte: INEP, 2010

Estes dados apresentados pelo INEP mostram um número aproximado de professores da Educação Especial no Estado do Pará. Segundo o Coordenador da COEES:

Coordenador C1: Hoje, há em torno de 1.200 professores nas SRMs. Até pouco tempo, 100%, 80% era de temporários e 20% era de professores que prestaram concurso para o ensino regular para 1ª à 4ª série ou de 5ª à 8ª série ou ensino médio, mas que não prestaram concurso para a Educação Especial.

Esta situação veio dar andamento para a realização do primeiro concurso específico para professores da Educação Especial realizado no Estado do Pará em 2012. No entanto, o número de vagas ofertadas pelo Estado é insuficiente para o atendimento educacional especializado de aproximadamente 9.821 alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas públicas estaduais. Segundo o Coordenador C1, “esse ano para 2013 vão ser chamados 502 professores concursados para atuarem, especificamente, na Educação Especial”. Este pode ser considerado um quantitativo que ainda não atende à demanda de todo o Estado.

Sobre esta situação, o Coordenador C2 da COEES explica que por este motivo “atualmente não se tem um número exato de professores, pois nesse momento nós estamos numa dinâmica de transição nesse processo de lotação de professores aprovados no concurso”. Com isso, entende-se que somente com a finalização do período de lotação dos professores concursados é que teremos o quantitativo de professores atuando em Sala de Recursos Multifuncionais.

2.2 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (COEES) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Coordenadoria de Educação Especial – COEES, está vinculada a Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). A função da COEES, segundo os representantes da direção (Coordenador C1) e da coordenação do Programa de Projetos, Formação e Assessoramento – PROFASS (Coordenador C2):

Coordenador C1: A Coordenadoria de Ed. Especial está vinculada à Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania em consonância com a política de Ed. Especial na perspectiva da inclusão. Então, ela implementa, ela complementa e amplia todas as ações da Ed. Especial no Estado do Pará.

Coordenador C2: A COEES tem um trabalho muito interessante. Na visão da nossa equipe, que é a equipe de projetos, formação e assessoramento, nós trabalhamos fazendo o assessoramento às escolas distribuídas nas USES. A nossa equipe desenvolve essa ação nas 19 USES e nas URES também nos municípios. Além disso, nós trabalhamos com a formação dentro das USES nas escolas, junto aos professores que atendem os alunos com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais e também para os demais professores que queiram, que tenham interesse de estar participando das formações. Desenvolvo essa ação dentro dessa proposta.

Suas ações são desenvolvidas em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), promovendo o acesso e permanência das Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) no Sistema Regular de Ensino Estadual (COEES, 2011).

As principais ações da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) são desenvolvidas por meio dos seguintes núcleos articulados:

- **Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE):** identifica os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, por meio do atendimento inicial e da avaliação educacional especializada, bem como realiza encaminhamentos específicos, visando o desenvolvimento integral do educando em seus aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural.

- **Núcleo de Planejamento, Projetos e Convênios (NUPPLAC):** planeja, elabora, acompanha e avalia as ações executadas pela COEES.

- **Programa de Atendimento e Inclusão Profissional (PROESP):** promove a inclusão das pessoas com deficiência, TGD e AH/S no mercado de trabalho.

- **Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS):** desenvolve o assessoramento, a formação continuada presencial e à distância aos professores, técnicos e gestores das escolas públicas estaduais, com o objetivo de promover o Atendimento Educacional Especializado – AEE no Estado do Pará.

- **Laboratório de Pesquisa Educacional para a Diversidade e Inclusão (LAPEDI):** investiga e realiza pesquisa histórico-documental e iconográfica da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação do Pará.

- **Assessoramento e Diagnose:** realizado nas Instituições Especializadas em regime de convênio.

- **Monitoramento das Escolas Estaduais:** acompanha a execução da política de acessibilidade, identifica o recebimento de equipamentos e materiais, assim como assessora os professores na utilização desses materiais oriundos da SEESP/MEC e/ou SEDUC, destinados ao atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial.

- **Ações Integradas com a NEL (Núcleo de Esportes e Lazer) e com o PROPAZ/COEES.**

- **Projeto Arte de Incluir:** visa desenvolver atividades artísticas nas escolas e Unidades Especializadas.

- **Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada):** identifica, entre os beneficiários, aqueles que estão na escola e quais as principais barreiras para o acesso e a permanência, promovendo estudos, estratégias, políticas junto ao grupo gestor da SEDUC, SEDES, SEJUDH e SESPÁ para superação destas barreiras.

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** este atendimento é um serviço da Educação Especial realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais existentes nas Escolas de Ensino Regular e nas Unidades Educacionais Especializadas para alunos público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O atendimento educacional especializado (AEE) ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará é, preferencialmente, desenvolvido nas

Salas de Recursos Multifuncionais em escolas estaduais de ensino fundamental e médio em todo o Estado. Este atendimento é estruturado e organizado pela Coordenadoria de Educação Especial (COEES), seguindo os direcionamentos da Política Nacional de Educação Inclusiva implementada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). De acordo com o coordenador representante da direção da COEES:

Coordenador C1: Os serviços disponibilizados ao aluno nas escolas seguem as orientações do MEC, são as Salas de Recursos Multifuncionais, que é o atendimento educacional especializado AEE/SRM, que acontece no contraturno a partir do momento em que é identificada a necessidade ou a deficiência do aluno. Esse serviço pode ser itinerante ou pode ser o atendimento educacional especializado dentro das SRM.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem assegurar aos alunos da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado articulado com a proposta pedagógica da escola como forma da escola responder às necessidades educacionais dos alunos.

Ao definir uma nova proposta de trabalho para dar respostas às necessidades educacionais de alunos com deficiência no ensino regular, a Política Nacional vem orientar o processo de mudanças no sistema educacional, a fim de assegurar o acesso e permanência deste aluno na classe comum, por meio de uma pedagogia que valoriza as potencialidades do aluno.

O Atendimento Educacional Especializado é “organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008). Este atendimento encontra fundamentação legal na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; no Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e na Resolução CEE/PA nº 001/2010 que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que fixa diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina no Art. 5º, que este atendimento:

deve ser realizado, prioritariamente, na Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da

escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Logo, o aluno com necessidades especiais pode receber o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais, na própria escola em que está matriculado ou de outra escola. Este atendimento pode, ainda, ser desenvolvido nas unidades especializadas. Isto é, um direito garantido ao aluno com necessidades especiais, a fim de combater as barreiras que impedem a sua plena participação no ensino regular.

Quanto à determinação de que o aluno deve receber o atendimento educacional especializado no contraturno, isso nem sempre é regra nas escolas. Ao ser perguntado aos professores se o aluno recebe o atendimento no contraturno ou sai da sala comum no horário de aula para frequentar a SRM, a professora da escola E1 justifica:

PA1: A SRM funciona no contraturno, mas nós temos alunos que saem da sua sala comum pra SRM. Qual o motivo? Ele não fica o horário de aula todo sozinho. E o que a gente faz? Sobe-se com ele, vai pra sala de aula e fica o limite dele, às vezes, fica cinco minutos no ensino regular. Quando ele não quer mais, ele vem embora. Não se deixa de levar ele lá pra sala. Tem que levar, porque se espera que um dia, esse dia vá chegar e eles ficarem sentados na sala dele sem precisar da companhia da professora do AEE. Mas por enquanto eles precisam ainda da companhia. Então, no horário de aula eles ficam por aqui.

Neste sentido, é observado que dependendo da especificidade, o aluno não permanece em sala comum e frequenta a SRM no mesmo turno para receber o Atendimento Educacional Especializado.

A avaliação e encaminhamento do aluno para o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas estaduais é realizado, inicialmente, na COEES:

Coordenador C2: No caso de comunidade, o aluno chega na COEES, é feito um processo que chamamos de acolhimento e uma avaliação inicial. Essa avaliação inicial consiste de uma pequena entrevista que é realizada com a família e uma observação que é feita com o aluno e daí se indica que escola ele pode ir. Atendendo a sua faixa etária, ele tem que ficar numa sala onde ele se junte com seus pares, mais próximo de sua residência e ali é indicado para que a equipe da escola faça uma avaliação para chegar no plano individualizado para atender o aluno.

Após a identificação das necessidades educacionais do aluno, o atendimento educacional especializado “deve disponibilizar programas de enriquecimento

curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, dentre outros” (MEC, 2008, p.22), que devem ser articulados com a proposta pedagógica do ensino regular.

É necessário entender que este atendimento é uma forma de complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência no contexto da escola e não deve ser confundido com reforço escolar, substituindo a participação do aluno nas salas comuns. No entanto, este atendimento, ainda não é compreendido por muitos professores, inclusive os da própria SRM. Na análise da professora da escola E3:

PG5: Eu, muitas vezes, me surpreendo com colegas que atuam na SRM fazendo reforço escolar. Isso, pra nós aqui da escola [E3], é claro que a nossa atuação não é no sentido do reforço escolar. O que não impede de que a partir dessa articulação necessária com o professor do ensino comum e que ele diga: Olha, o aluno tal, ele está apresentando tal dificuldade assim, assim, com relação a esse conteúdo; eu acho que é porque ele não está conseguindo memorizar. Então, eu pego esse conteúdo que está sendo trabalhado em sala e desenvolvo atividades para o desenvolvimento e melhoria da memória dele. Não vou trabalhar com reforço escolar. Daí a necessidade da articulação com os professores do ensino comum também. Eu me preocupo muito com isso. Porque é uma prática muito frequente a atividade de reforço escolar.

Assim, ao desenvolver o atendimento educacional especializado em SRM sob a forma de reforço escolar, o professor está desconsiderando as orientações da política nacional e o que estabelece a legislação que regulamenta este atendimento nas escolas. Desconhece também, a própria Resolução nº 001/2010 do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta e consolida as normas estaduais no Sistema de Ensino do Estado do Pará. Esta resolução garante, entre outras coisas, o ensino ao aluno com deficiências, por meio de metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, sem que isto signifique reforço. Isto é endossado no parágrafo primeiro do Art. 88, que prevê que as escolas devem, além de programas específicos de ação pedagógica, prever formas de atendimento educacional especializado integradas a sua proposta pedagógica.

Embora esta Resolução não seja específica de operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, a sua aprovação veio orientar a normatização e organização dos serviços e atendimentos ofertados aos alunos incluídos nas escolas estaduais da rede pública de ensino e nas Unidades Especializadas.

No entanto, esta estruturação dos serviços da Educação Especial no Estado do Pará ainda não está totalmente consolidada em todas as escolas estaduais. Para isto, é necessário o aparelhamento das escolas, o envolvimento da gestão escolar nesse processo e que os professores de SRM passem por formação continuamente. Refletindo sobre a qualidade dos serviços ofertados em SRM, a professora PG5 enfatiza que:

PG5: Nós estamos também em diversos níveis de atuação. Esses níveis de atuação têm a ver com a gestão, o apoio que a gestão dá, com o envolvimento e o conhecimento dos profissionais que atuam na SRM, tem a respeito de sua própria função, da sua atribuição. Do que a escola propõe e prevê de recursos didático-pedagógicos e isso passa pela questão dos recursos financeiros, da destinação dos recursos financeiros e muitos fatores que a gente precisa verificar para que a qualidade dos serviços não seja afetada.

A gestão, o conhecimento dos professores, os recursos didático-pedagógicos, os recursos financeiros (verba da acessibilidade), são algumas das variáveis apontadas pela professora PG5 que podem interferir nos serviços ofertados nas escolas e precisam ser observadas pela Coordenadoria de Educação Especial/SEDUC, para que não afetem a qualidade do atendimento educacional especializado. É fundamental, ainda, que este atendimento nas escolas públicas estaduais seja desenvolvido em consonância com as determinações do MEC e do Conselho Estadual de Educação.

O atendimento educacional especializado também é ofertado pelas Unidades Especializadas, Centros, Núcleos e Instituições Conveniadas, por meio de programas e serviços de apoio, dispostos abaixo:

• UNIDADES EDUCACIONAIS ESPECIALIZADAS:

Quadro 6: Unidades Educacionais Especializadas no Estado do Pará.

UEES Astério de Campos (Belém).	Atendimento ao aluno com surdez e deficiências associadas, por meio de projetos como: AEE; ensino de Libras; Núcleo de Apoio Pedagógico Funcional; Fonobilíngue; Letramento; Psicomotricidade; Artes; Informática e Escolaridade (até a 3ª série), etc.
UEES José Álvares de Azevedo (Belém).	Atendimento ao aluno cego ou com baixa visão e outras associações, por meio dos Programas Educação e Reabilitação.
UEES Yolanda Martins e Silva (Belém).	Atendimento ao aluno com deficiência intelectual e outras associações, por meio de programas educacionais.

UEES Geovanni Emmi (Sta. Izabel).	Atendimento educacional ao aluno com deficiências auditiva, visual e intelectual.
UEES José Tadeu Duarte Bastos (Santarém).	Unidade de Referência em Educação Especial na região Oeste do Pará, com o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, físico-motora, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
UEES Marli Almeida Fontenelle de Castro (Sto. Antônio do Tauá).	Atendimento educacional ao aluno com deficiências auditiva, visual e intelectual.
UTEES Abaetetuba.	Coordena o trabalho e apóia os atendimentos nas escolas da região.
UTEES Icoaraci (Belém).	Coordena o trabalho e apóia os atendimentos nas escolas da região.

Fonte: Coordenadoria de Educação Especial (COEES), 2011.

O quadro 6 mostra os serviços especializados em Educação Especial ofertado pelas Unidades Especializadas ao aluno com deficiência visual, auditiva, intelectual e outras deficiências associadas. Estas Unidades Especializadas encontram-se localizadas nos municípios de Belém, Santa Izabel do Pará, Santarém, Santo Antônio do Tauá, Abaetetuba e Icoaraci.

- **CENTROS E NÚCLEOS:** são espaços de Referência no atendimento educacional especializado e demais serviços educacionais às pessoas com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação na capital e interior do Estado, apresentados no Quadro 7:

Quadro 7: Centros e Núcleos de Atendimento Educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

CAS - Centro de Atividades e Capacitação à Pessoa Surda.	Desenvolve cursos de Libras para a comunidade, professores, alunos surdos e a família, tanto na capital quanto no interior do Estado.
CAP - Centro de Atividades e Capacitação à Pessoa Cega e com Baixa Visão.	Desenvolve formação continuada para professores no ensino do Braille, etc; na capital e interior do Estado.
NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação.	Proporciona atendimento educacional especializado ao aluno com características de altas habilidades/superdotação, por meio de atividades em Ciências Biológicas, Artes Visuais, História, Literatura, Inglês, Matemática e Informática Educacional, de acordo com sua área de interesse.
NATEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.	Realiza atendimento psicopedagógico individualizado ou em pequenos grupos; avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais; orientações às escolas; formação de profissionais; encaminhamentos de alunos para atendimento nos órgãos públicos na área de saúde, assistência e educação.

Fonte: Coordenadoria de Educação Especial (2011).

Os Núcleos e Centros presentes no Quadro 7 também realizam a avaliação de alunos novos na rede, oriundos da comunidade e das redes públicas e particulares de ensino que não possuem profissionais especializados da área da Educação Especial. Realizam cursos para a comunidade em geral, quanto ao Braille e à Libras; cursos de formação continuada de professores; orientações às escolas e encaminhamento de alunos para atendimentos complementares em órgãos públicos na área da saúde, assistência e educação.

• **NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR ESPECIALIZADO (NAEHDES):** é um núcleo da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) que desenvolve o Programa Progredir, um programa de parceria entre Seduc e os hospitais visando ao atendimento educacional especializado (AEE) a alunos impossibilitados de frequentar regularmente a escola, devido ao tratamento clínico e cirúrgico que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

A Classe Hospitalar é o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Por sua vez, o Atendimento Pedagógico Domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casalar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (MEC, 2002, p.13), como são mostrados no quadro abaixo:

Quadro 8: Espaço/locais de desenvolvimento do Programa Progredir.

Unidade Especial João Paulo II (Marituba)	Atendimento educacional a ex-portadores de hanseníase que residem na instituição e aos procedentes do interior do Estado para tratamento especializado.
Atendimento Domiciliar.	Atendimento educacional a alunos que são matriculados na rede regular de ensino e estão em tratamento de saúde em caráter permanente ou temporário.
Núcleo de Apoio ao Enfermo Egresso.	Atendimento educacional a adultos e crianças vítimas de câncer que recebem alta hospitalar e precisam continuar o tratamento no Hospital Ophir

	Loyola.
Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará - FSCMP	Atendimento educacional aos pacientes em tratamento clínico e cirúrgico vítimas de escarpelamento, hidrocefalia, em tratamento hemodiálise e outros.
Espaço Acolher	Atendimento educacional às pessoas abrigadas durante tratamento de saúde na Fundação Santa Casa por períodos prolongados.
Fundação Centro de Hemoterapia e Hematologia do Pará - HEMOPA	Atendimento às crianças em tratamento ambulatorial e domiciliar, com doenças hematológicas que dificultam sua permanência na escola.
Hospital Ophir Loyola – HOL / Prosseguir	Atendimento educacional a crianças e adolescentes em tratamento oncológico e nefrologia.
Hospital Universitário João de Barros Barreto.	Atendimento educacional a pacientes cirúrgicos e em atendimento clínico vítimas de doenças infecto-contagiosas/respiratórias como tuberculose, AIDS, meningite.
Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência - HMUE	Atendimento educacional a alunos vítimas de traumas, politraumatizados e queimados.
Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana - FHCGV	Atendimento educacional a pacientes de em nefrologia, cardiologia, psiquiatria e ambulatório.
Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza - HUBFS	Atendimento educacional nas áreas da educação infantil e fundamental por meio de Classe Hospitalar e espaços diferenciados.

Fonte: Coordenadoria de Educação Especial (2011).

O Quadro 8 mostra os locais de atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar no Estado do Pará, assegurando às pessoas impossibilitadas de estar na escola, o direito à educação, por meio da continuidade do processo ensino-aprendizagem, desenvolvido pelo programa.

Segundo o MEC/SEESP (2002, p.15), esses atendimentos devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico, competindo às Secretarias de Educação atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos.

• INSTITUIÇÕES CONVENIADAS:

Quadro 9: Instituições conveniadas com a SEDUC.

ACREDITAR - ERC Milton Pereira de Melo.	Oferece atendimento e serviços da Ed. Especial às pessoas com deficiências.
CERON – Centro Educacional Ronaldo de Miranda.	Oferece atendimento e serviços especializados de reabilitação, capacitação e inclusão profissional de pessoas com deficiências.

PESTALOZZI – Escola Lourenço Filho.	Atendimento educacional especializado ao aluno com Deficiência Intelectual por meio de programas educacionais.
SABER – Serviço de Atendimento Especializado em Reabilitação.	Oferece atendimento e os serviços especializados de reabilitação a crianças e adolescentes com necessidades especiais, com foco para a paralisia cerebral.
INSTITUTO FELIPE SMALDONE.	Escolarização e outros atendimentos voltados para o aluno surdo.
CIEES – Centro Integrado de Educação Especial.	Atendimento educacional especializado a alunos com Deficiência Intelectual, por meio de programas educacionais.
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais presentes nos municípios: Abaetetuba, Altamira, Barcarena, Belém, Bragança, Capanema, C. do Araguaia, Itaituba, Marituba, Moju, Santarém e S. Domingos do Capim.	Atendimento educacional especializado e serviços da Ed. Especial a alunos com Deficiência Intelectual, por meio de programas educacionais.
Associação Cultural Beneficente Caruanas do Marajó.	Atendimento educacional a alunos, por meio de programas educacionais como iniciação musical, cerâmica marajoara, informática, etc.

Fonte: Coordenadoria de Educação Especial (2011).

No quadro 9, as instituições conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação oferecem além do atendimento educacional especializado, outros serviços da Educação Especial que não são disponibilizados no contexto das escolas, tais como: estimulação precoce, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e atendimento psicológico.

Estes serviços são organizados para apoiar o desenvolvimento da autonomia dos alunos comprometidos pela deficiência. Vale lembrar que, para o aluno ser atendido nestas instituições, deve estar matriculado no ensino regular em uma escola pública. No entanto, o atendimento educacional especializado, também, tem como *lócus* preferencial as Salas de Recursos Multifuncionais presentes nos espaços das escolas públicas.

2.3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNDAMENTOS LEGAIS.

A educação inclusiva, baseada em princípios filosóficos que apregoam a igualdade de oportunidades a todos, tem provocado mudanças nos contextos escolares, prevendo a garantia do acesso ao sistema educacional e o atendimento

às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação incluídos no ensino regular.

Dessa maneira, o MEC criou, por meio de Portaria Normativa nº 13/2007, o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de apoiar as escolas públicas na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais, como forma de promover sua inclusão nas salas comuns.

A Portaria Normativa define ainda, no parágrafo único do Art. 1º, as Salas de Recursos Multifuncionais como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” matriculados no ensino regular. Dessa forma, as SRMs são dotadas de equipamentos e materiais pedagógicos que são enviados pelo MEC/SEESP para dar suporte educacional especializado a este aluno, o que vem ser considerado um avanço nos serviços da Educação Especial nas escolas públicas.

No entanto, a Portaria nº 25/2012 da atual SECADI, orienta no Art. 2º, que para a contemplação da escola pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais ela deve ser indicada pela Secretaria de Educação, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC.

O atual Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, também, define as Salas de Recursos Multifuncionais e prevê no Art. 5º o apoio técnico e financeiro prestado pela União aos sistemas públicos de ensino para a implantação destes espaços com a finalidade da oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas.

A SRM tem destaque, ainda, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ao ser apontado no Art. 1º, que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado pelos sistemas de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais como uma das ações da política educacional inclusiva de apoio ao aluno com necessidades especiais em classes comuns para favorecer a promoção de sua aprendizagem.

A mesma resolução indica no Art. 5º, que este atendimento é realizado, prioritariamente, na própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização e não deve ser substitutivo às classes comuns, podendo, ainda, ser realizado em outros espaços educacionais.

Com fins de regulamentação e consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no sistema de ensino do Estado do Pará, o Conselho Estadual de Educação do Pará aprovou a Resolução CEE nº 001/2010, que estabelece no Art. 85, que para a consecução dos objetivos da Educação Especial na modalidade inclusiva, as instituições escolares do Sistema de Ensino do Pará deverão manter:

II. Sala de recursos multifuncionais, espaço pedagógico para o atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado, preferentemente, em horário oposto ao da classe comum.

Neste processo, as Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares viabilizam o atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiências em sala comum, por meio da complementação ou suplementação escolar com recursos específicos, com o objetivo de eliminar as barreiras que impedem a permanência do aluno no ensino regular.

Estas ações devem estar “centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (BRASIL, 2006). Este novo fazer pedagógico deve ser articulado com o ensino comum, propondo a utilização de recursos e estratégias diferenciadas para possibilitar a aquisição e consolidação de suas aprendizagens.

No cumprimento da Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva, a implementação destes espaços nas escolas públicas é considerado um avanço do contexto educacional, pois a oferta do suporte educacional proporcionado pelas SRMs vem fortalecer a inclusão do aluno com deficiências em sala comum.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRM.

Uma das ações da Secretaria de Educação Especial têm sido a estruturação e organização do atendimento educacional especializado – AEE como forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as especificidades dos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular (BRASIL, 2010).

Para isso, o Governo Federal, por meio de ação compartilhada entre MEC/Secretaria de Educação Especial, os estados e municípios, tem implantado e estruturado as Salas de Recursos Multifuncionais “para favorecer o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino” (BRASIL, 2006) e apoiar o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dentre as três ações que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dirigiu para a modalidade Educação Especial, encontram-se as Salas de Recursos Multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências (SAVIANI, 2007, p. 1236).

No entanto, para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, existem alguns critérios estabelecidos pelo programa que devem ser obedecidos:

- A secretaria de educação deve elaborar o Plano de Ações Articuladas, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial em classe comum, registrados no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I, constituída de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de alunos cegos em classe comum, registrados no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo II, que são acrescidas de outros recursos e materiais pedagógicos específicos;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

Quanto à disponibilidade do espaço físico nas unidades escolares para a sistematização do AEE, este critério nem sempre é obedecido pelos gestores, uma vez que em algumas escolas as SRMs funcionam em locais inadequados.

Conforme informações do MEC, entre os anos de 2005 a 2009 foram implantadas 15.551 Salas de Recursos Multifuncionais em 4.564 municípios brasileiros, “visando subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos

serviços de atendimento educacional especializado que favoreça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, as Salas de Recursos Multifuncionais são implementadas, conforme a demanda da rede onde o Censo Escolar indicou a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. Um dos critérios relacionados ao envio dos equipamentos necessários para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais é baseado no diagnóstico da realidade educacional registrado no Censo Escolar, ou seja, no levantamento do número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular das escolas públicas (BRASIL, 2010).

Considerando-se este diagnóstico, os dados do MEC indicam que o Estado do Pará possui um quantitativo de 679 escolas indicadas pelo Censo Escolar da Seduc para receber equipamentos e recursos para a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. As escolas estão localizadas nas 20 URES: Bragança, Cametá, Abaetetuba, Marabá, Santarém, Monte Alegre, Óbidos, Castanhal, Maracanã, Altamira, Santa Isabel do Pará, Itaituba, Breves, Capanema, Conceição do Araguaia, Tucuruí, Capitão Poço, Mãe do Rio, Belém e Região das Ilhas, conforme a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2. Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais no Estado do Pará.

Demanda	Quantitativo de Salas	Tipo I	Tipo II
2005	1	0	1
2008	38	35	3
2009	229	211	18
2010	100	100	0
2011	311	272	39
Total	679	618	61

Fonte: MEC/SECADI, 2012.

Os números da Tabela 2 indicam o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais de 2005 a 2011 nas escolas públicas no Estado do Pará. No entanto, é um dado aproximado, pois, conforme o Coordenador C1 da Coordenadoria de Educação Especial (COEES/SEDUC), o Estado do Pará possui, atualmente, 641 Salas de Recursos Multifuncionais:

Coordenador C1: Algumas não estão funcionando totalmente, porque os recursos e equipamentos chegam em parte. Às vezes, chega um

computador, depois chega uma televisão LCD. Na Região Metropolitana de Belém, nós temos em torno de 282 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, algumas estão funcionando plenamente e outras ainda estão funcionando parcialmente, em consequência dos recursos ainda não terem chegado. Mas o mais importante que é a contrapartida que o Estado está sendo feita que é encontrar o espaço físico e o profissional qualificado.

Este número de salas não é definitivo e essa distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais é explicada pelo Coordenador C2:

Coordenador C2: O MEC foi distribuindo dessa forma: em 2005, foi só uma, que foi o Colégio Paes de Carvalho. Em 2008, 38 foram contempladas e aí é o número de contemplação até 2011. Mas ainda não temos fechado 2012 e 2013, porque continuam chegando os recursos. O dado que a gente tem é do MEC, não é nosso, porque o que eles mandam, eles vão postando no site. Em 2008, é que foram indicadas cerca de 30 escolas, e o MEC já encaminhou pra 38. Nós indicamos aqui no Estado do Pará cerca de 30 escolas. Embora nós tenhamos indicado, eles tem o resultado do Censo e as escolas recebem os recursos da sala multifuncional a partir do Censo. Se ele indicou que tem aluno cego, ela vai receber Tipo II. Se não indicou, vai receber só Tipo I. Então esse número de Salas é de acordo com o Censo. Não somos nós que indicamos, é o Censo.

Entretanto, esse quantitativo é bem maior, pois, segundo o Coordenador C2, “já existem mais escolas que já estão recebendo os equipamentos, porque ligam dos municípios perguntando para que é aquele equipamento”. Isso mostra o desconhecimento existente por parte das escolas públicas dos pequenos municípios sobre as SRMs, sobre os equipamentos e materiais didático-pedagógicos que a compõem e a quem são destinados.

Observa-se que, embora seja a executora das ações de Educação Especial nas escolas públicas estaduais, a COEES não tem gerência sobre o número de Salas de Recursos Multifuncionais e sobre o envio dos materiais e equipamentos que compõem estes espaços, já que é o Censo escolar quem indica se a escola vai ou não ser contemplada e os recursos são enviados direto do MEC para as escolas.

Embora as SRMs estejam sendo implementadas nas escolas públicas estaduais em todo o Estado, têm-se realidades diferenciadas, nem todas estão funcionando como propõe o Programa de Implantação das SRMs, porque os recursos não chegam ao mesmo tempo para todas as escolas. Referindo-se a isto, a professora da escola E3 afirma:

PG5: Têm escolas que, oficialmente, tem a SRM, mas que não foram implantadas, mas não foram implementadas. Têm Salas que receberam, digamos, 20% dos recursos de uma sala de recursos multifuncionais.

Esta é uma realidade encontrada em grande parte de nossas escolas estaduais. Há escolas com SRM completa, pois receberam todos os recursos, como, também, temos escolas com uma estrutura precária, pois receberam apenas parte dos recursos ou nenhum recurso necessário para um efetivo atendimento educacional especializado.

A Tabela 2 acima evidencia, ainda, que no Estado do Pará há um número maior de Salas do Tipo I do que Salas do Tipo II. As Salas do Tipo I são compostas por equipamentos e materiais didático/pedagógicos para atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais. As Salas do Tipo II contém todos os equipamentos e materiais da sala do Tipo I, sendo adicionados os recursos de acessibilidade para o atendimento de alunos cegos ou com Baixa Visão.

As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são compostas de equipamentos e materiais didático-pedagógicos demonstrados no quadro 10:

Quadro 10: Equipamentos e materiais didático-pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógicos
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 Idéias
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

Fonte: MEC/ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

Estes equipamentos e materiais didático-pedagógicos que compõem a Sala do Tipo I devem ser utilizados com os alunos que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou alguma limitação no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares. Devem, ainda, ser utilizados com alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a

utilização de linguagens e códigos aplicados ou apresentam altas habilidades/superdotação, demonstrando grande facilidade de aprendizagem e domínio de conceitos.

As Salas do Tipo II são compostas dos seguintes equipamentos e materiais didático-pedagógicos, conforme o quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Equipamentos para a Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo II.

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

Fonte: MEC/ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

Estes equipamentos requerem do professor conhecimentos na área da deficiência visual, pois todos os recursos necessitam de uma formação para a utilização destes materiais no atendimento educacional especializado ao aluno com baixa visão ou cegueira.

Segundo o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC/SECADI (s.d.), a atualização dos materiais e equipamentos é feito por meio de Kits que estão sendo encaminhados desde 2011. Estes kits são compostos por recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: scanner com voz, globo terrestre tátil, bolas de futebol com guizo, lupa eletrônica, entre outros, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual.

Isso exige do professor algum conhecimento no uso de tecnologias de acordo com a necessidade educacional apresentada pelo aluno, pois os recursos que serão utilizados parte da avaliação das suas necessidades, com a finalidade de atender o que é específico em cada um, habilitando-o funcionalmente na realização das atividades escolares. No entanto, os professores reclamam das mudanças e da necessidade de formação para a utilização de recursos como o Braille, as tecnologias assistivas. Quando perguntados se sentem-se aptos para oferecer o AEE, a professora da escola E1 desabafa:

PA1: Nós cobramos muito, né, o curso. Cobramos muito pra gente saber. A gente tem uma dificuldade muito grande e a gente sabe que nós não estamos aptas, porque cada um fala uma coisa. A gente não sabe como funciona. A gente já tirou da internet, mas não é suficiente. Tem que ir pra ação, né?

Esta parece ser a condição de muitos professores. Por sua vez, o Coordenador C1 afirma que “os conteúdos trabalhados, eles estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência”. No entanto, os professores esperam uma formação específica para a operacionalização dos recursos.

No que se referem às atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, elas são planejadas pelo professor de maneira individualizada. Estas atividades são diferenciadas daquelas realizadas nas salas comuns do ensino regular, porque são específicas às necessidades educacionais especiais do aluno, como é explicado pelo Coordenador da COEES:

Coordenador C2: As atividades desenvolvidas nas SRM são específicas, porque elas vão partir de uma avaliação do aluno entre o professor da Sala de Recursos e o professor do ensino regular. E a partir dessa avaliação feita por esse grupo, ainda tem a participação da escola, e aí é desenvolvido um programa de atendimento individualizado especificamente para esse aluno. Por exemplo, aluno com deficiência visual, os recursos são utilizados para atender as necessidades do aluno cego, no caso, de Braille. Pra aluno surdo, vai ter um professor em Libras, um professor de Libras, que nós ainda temos muita dificuldade com esse profissional, por termos um número ainda pequeno de profissionais dessa área. E para o aluno com deficiência intelectual, vai atender exatamente a necessidade daquele aluno, porque não existe um tipo só, são várias necessidades que o aluno tem. Então, é pra atender a necessidade de cada um. Então, se parte de uma avaliação e é desenvolvido um programa específico só para aquele aluno.

Embora as atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais sejam diferenciadas, elas devem manter uma articulação com o ensino regular, com o objetivo de complementar e/ou suplementar a escolarização do aluno de acordo com a sua necessidade específica, beneficiando-o em sua formação. A este respeito, os professores de SRM estão divididos no entendimento da função da SRM:

PG6: A SRM não tem um currículo. O currículo, ele é da escola regular. A SRM é pra poder dar suporte, ou como se fala, dar aporte pra essa situação do currículo. Estimular situações no aluno que possam vir a facilitar o desenvolvimento desse currículo. Então, nós não temos um currículo em si, temos uma funcionabilidade, uma determinação, mas não um currículo.

Apesar de alguns professores de Salas de Recursos Multifuncionais terem este conhecimento, outros ainda não têm claro que articular com o ensino regular não significa reforço escolar:

PA1: Os que são atendidos aqui por nós e que acompanham lá (sala comum), a gente entra em contato com a professora de sala de aula para saber qual é o conteúdo que ela está trabalhando lá para se trabalhar aqui com ele.

De igual modo, esta ação acaba sendo reforçada pela professora PA2, que afirma que “faz uma espécie de adaptação” para que o aluno “possa desenvolver na SRM “de forma adaptada o conteúdo que é da sala de aula, do ensino regular”. A esse respeito, é fundamental que os professores de SRM tenham em mente que o atendimento educacional especializado nas escolas é desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas e não uma repetição da sala comum.

Neste aspecto, Baptista (2011) considera que a Sala de Recursos Multifuncionais pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno ou a grupos de alunos, permitindo um melhor acompanhamento e favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um professor com formação específica ou especializada.

Com base nesta concepção, é esperado que o professor de SRM tenha domínio para atuar sobre as peculiaridades dos alunos com deficiências, pois para desenvolver um trabalho pedagógico junto aos alunos cegos, por exemplo, é necessário que para o Atendimento Educacional Especializado, os professores saibam utilizar os recursos necessários, tais como: máquina Braille, lupas, sorobã, entre outros. No caso de alunos surdos, são necessários profissionais especializados que tenham domínio em libras e que saibam utilizar materiais bilíngues, tais como: aparelhos de amplificação sonora, jogos em Libras, entre outros, que venham suprir as necessidades de cada aluno.

Portanto, os professores de SRM devem considerar as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2006).

Acredita-se que para isto, os professores saibam articular uma gama de conhecimentos para atender todas as especificidades (DA, DV, DI, TGD, DF e AH/SD). Contudo, o professor de SRM não tem o domínio de todas as necessidades

especiais para atender todos os alunos que precisam receber o atendimento educacional especializado, mesmo porque, há níveis de comprometimentos diversos e cada caso é diferenciado. Estes professores não têm uma formação inicial em Educação Especial e, muitas vezes, o seu conhecimento é fruto da formação continuada, da prática e da pesquisa sobre os casos atendidos e não, especificamente, de uma formação universitária.

Neste processo, o atendimento educacional especializado demanda não apenas conhecimentos sobre as necessidades especiais, mas dá ao professor a condição de polivalente, pois o AEE em SRM vai além do atendimento educacional especializado ao aluno, uma vez que este profissional é sobrecarregado de atribuições às quais ele também tem de atender.

A partir do exposto, é apresentada a caracterização das três Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas estaduais no Estado do Pará, visando oferecer uma visão real destes espaços:

a) Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E1:

É uma sala quadrada de tamanho grande, possui uma porta de ferro na entrada e 2 janelas na parte superior da sala, banheiro interno adaptado e um pequeno espaço para abrigar armários e um bebedouro. É uma sala do Tipo I, que possui como equipamentos e mobiliários: 2 mesas de madeira grandes, 2 estantes, 3 armários, ventiladores de teto e jogos pedagógicos antigos que já existiam, anteriormente, e que foram cedidos pela escola. Com a vinda de parte dos equipamentos do programa de implantação Sala de Recursos Multifuncionais do MEC, a sala foi climatizada. A escola recebeu 1 mesa escolar para cadeirante, TV/DVD, 2 computadores, teclado colméia, impressora, scanner, lupa eletrônica, *software* de comunicação alternativa, quadro branco, 1 micro system, 1 pequena mesa para atendimento individualizado e jogos pedagógicos para deficientes visuais. Para compor a sala ainda faltam inúmeros recursos que deverão ser encaminhados pelo programa.

Quanto aos jogos didático-pedagógicos da sala, são materiais que precisam ser renovados, porque muitos são antigos e se encontram incompletos. Em relação à impressora, esta se encontra sem uso por falta de tonner e papéis que a sala não

tem como repor e o scanner não é utilizado pelos professores, porque não sabem manusear o equipamento.

A Sala possui 4 professoras, sendo que duas trabalham nos turnos da manhã e da tarde, uma apenas no turno da tarde e uma somente no turno da noite com turma de EJA. O número de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da escola são 46 no total, sendo 16 no turno da manhã, 24 no turno da tarde e 6 no turno da noite. A escola não possui alunos cegos e os alunos surdos não são atendidos na sala de recursos, pois recebem o assessoramento dos professores itinerantes do Instituto Felipe Smaldone.

Figura 1: Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E1.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.

b) Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E2:

É uma sala retangular de tamanho grande, com banheiro interno adaptado, porta de entrada e 5 janelas com grades, 4 ventiladores de parede e 1 ar condicionado, ainda, sem funcionamento, aguardando o término da reforma do espaço.

É uma sala do Tipo I e possui como equipamentos e mobiliários: 3 armários que já existiam na sala, 1 geladeira pequena que foi doada por uma mãe de aluno, som doado pela escola, 2 computadores, mesas para computadores, 1 scanner que nunca foi utilizado, porque as professoras não sabem como manusear, 1 impressora laser com defeito, teclado colméia, acionador de pressão, quadro branco, uma mesa grande retangular com bancos que acompanham o tamanho da mesa.

Em termos de materiais didático-pedagógicos, a sala possui material dourado, memória de numerais, *software* de comunicação, sequência lógica, dominó de associação de ideias, dominó tátil, plano inclinado e aguarda o recebimento do restante dos recursos que deverão ser encaminhados pelo programa Sala de Recursos Multifuncionais do MEC. Alguns dos materiais presentes na sala foram doados pela escola e outros foram confeccionados pela professora para o atendimento educacional especializado.

Para o AEE, a sala possui duas professoras, sendo que uma trabalha nos dois turnos e a outra só no turno da tarde. Quanto ao número de alunos, são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais 16 alunos com necessidades

especiais, sendo a prevalência de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, no caso, alunos com autismo.

Figura 2: Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E2.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.

c) Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E3:

É uma sala completa, do Tipo I e do Tipo II, contém todos os equipamentos contemplados pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais do MEC. É uma sala em formato de “L”, possui uma porta de entrada, gradeada e com rampa interna para o acesso do aluno cadeirante. É uma sala climatizada por uma central de ar, mas ainda mantém 3 ventiladores. Na sala encontram-se 4 mesas para atendimento, 1 mesa redonda para reuniões, 2 armários, TV, computador, teclado colmeia, impressora laser, impressora Braille, máquina datilográfica Braille, lupa eletrônica, quadro branco, *software* de comunicação alternativa, dominó tátil, dominó em libras, esquema corporal, bandinha musical, espelho grande e todos os outros equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos encaminhados pelo programa. A sala precisa unicamente de recursos de expediente, que é repostos quando necessário.

Em relação ao número de professores para o atendimento educacional especializado, a SRM possui nos três turnos 7 professores especializados. Alguns trabalham em apenas um turno. Este número de professores está relacionado à demanda de alunos matriculados na escola ou em escolas do entorno.

Quanto ao número de alunos, a escola possui 80 alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular, no entanto, apenas 47 alunos são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. São atendidos 20 alunos no turno da

manhã e 27 no turno da tarde. O restante dos alunos com necessidades especiais recebe, apenas, o atendimento itinerante na escola.

Figura 3: Sala de Recursos Multifuncionais da Escola E3.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2013.

A caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas E1, E2 e E3 demonstram que são espaços com realidades diferenciadas. Embora a SRM da escola E3 não seja espaçosa, é considerada uma referência do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, pois é completa em termos de equipamentos, materiais pedagógicos e número de professores especializados. Por sua vez, é percebido que nas SRMs da escola E1 e da escola E2 grande parte de seus recursos estão sucateados e as professoras ainda aguardam a complementação dos materiais que ainda serão encaminhados pelo MEC/SEESP para compor seus espaços. O diferencial entre as SRMs da escola E1 e E2 é que a segunda encontra-se em reforma para adaptação de seus espaços e poderá oferecer maior conforto aos alunos e professores.

Considerando-se as características das SRMs pesquisadas, é importante discutir como vem se desenvolvendo as políticas de formação de professores em relação à formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva nacional e como se apresentam no Estado do Pará.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ

A formação de professores destaca-se como tema bastante discutido nos eventos educacionais, constituindo-se, a partir da década de 90, como uma das mais importantes políticas públicas para uma educação de qualidade e chama a atenção de segmentos da sociedade como os movimentos sociais, os sindicatos de professores, as universidades, por sua relevância diante do trabalho pedagógico.

Tomando como base o ideário de uma escola democrática e a compreensão que a educação é um direito de todos, os documentos internacionais incluíram recomendações para a educação, prevendo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reconhecendo o papel especial dos professores e a melhoria imediata das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar uma educação para todos (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, a legislação nacional reitera o princípio de atendimento ao aluno com necessidades especiais, por meio de políticas que procuram garantir programas de formação de professores, para a preservação dos serviços da Educação Especial dentro das escolas inclusivas.

No Estado do Pará, os documentos internacionais e a recente promulgação da nova Constituição Federal (1988) vieram transformar o contexto da Educação Especial ao prever a universalização da igualdade de oportunidades educacionais e a melhoria dos serviços educativos (PARÁ, 1996), norteando as diretrizes dos serviços da educação especial no Estado.

Com o redimensionamento da Educação Especial no contexto das unidades escolares, é atribuído aos professores da área o apoio na formação dos alunos incluídos no ensino regular, o que vem desencadear a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. Assim, para a realização das ações da política, a Educação Especial no Estado precisava também desenvolver a formação de seus professores e técnicos, tanto da capital como do interior do Estado, para garantir um serviço de qualidade.

Neste novo contexto, a política de formação adotada no Estado do Pará priorizou ações de formação de professores e técnicos da Educação Especial com o desenvolvimento de vários cursos:

Sistema Braille Escrita e Leitura, Visão Subnormal, Orientação e Mobilidade, Oficina de Alfabetização por meio da Comunicação Total, Metodologia em Educação Pré-Escolar e Ferramentas Pedagógicas, Curso de Adicionais para docentes da capital e do interior (ALMEIDA; TAVARES NETO, 1995, p.221).

Ainda para estes autores, as discussões sobre a necessidade de utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua materna das pessoas surdas e a utilização da Língua Portuguesa, como uma segunda língua (o bilinguismo), conduziu à realização de formação de professores em LIBRAS e Língua Portuguesa para pessoas surdas. Em resposta a essa demanda, a COEES realizou cursos de formação para técnicos e professores da Educação Especial, enfocando duas grandes temáticas: a) bilinguismo para surdos e b) integração social do surdo - A estrutura da linguística da LIBRAS.

Considerando que o discurso governamental e a legislação educacional brasileira têm reforçado o propósito de atender os alunos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, essas ações proporcionaram o fortalecimento das políticas de formação no Estado, de forma a atender a diversidade e criar condições nas escolas que permitam o acesso ao conhecimento da pessoa com deficiências.

Os novos direcionamentos das políticas educacionais, também, tornaram necessário rever a formação inicial e continuada de professores de forma compatibilizada com as necessidades da escola, a revisão dos conteúdos curriculares, a gestão da escola e a avaliação pedagógica para promover a melhoria do ensino básico.

Neste ponto, para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial na educação básica no Estado, a SEESP, por meio da COEES/SEDUC, tem privilegiado, desde 1997, a formação de professores para garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (ALMEIDA; TAVARES NETO, 1995).

Para tanto, foram desenvolvidos com abrangência na capital e interior do estado, por meio de convênios firmados entre a secretaria Estadual de Educação e o

MEC/SEESP, programas de formação continuada como o Conhecer Para Acolher e o Educar na Diversidade. Estes foram um dos primeiros programas de formação continuada sob o enfoque da educação inclusiva ofertados pela SEDUC aos professores no Estado do Pará.

Com a determinação da Lei nº 9.394/96 de que para atuar na educação básica o professor deve ser formado em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena, o ensino superior no país se expandiu e, com isso, novas modalidades de cursos superiores de formação em geral e de professores, em particular, foram regulamentados. Isso possibilitou a expansão da privatização e mercantilização do ensino superior com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos (MARIN; BIANCHINI, 2010, p.48). Ao determinar um prazo para que todos os professores, inclusive os de Educação Especial, buscassem uma formação em nível superior, esse período acabou sendo marcado pela proliferação de cursos de formação de qualidade duvidosa.

Então, para atender a grande demanda de formação de professores, o PDE criou o Programa de Formação de Professores oferecendo cursos à distância de formação inicial e continuada, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para professores da educação básica (SAVIANI, 2007, p. 1250). Isso possibilitou, também, aos professores de Educação Especial de todo o país, a realização de cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, por meio de convênios estabelecidos entre governo e as Universidades, entre elas, a Universidade do Estado do Pará que, a partir de então, ofertou aos professores os Cursos de Extensão “Educação de Pessoas com Deficiência Mental”, no período de 2008 e 2009, e “Educação de Surdos sob o Enfoque da Inclusão”, no período de 2008 a 2011.

Em relação às atuais políticas de formação de professores da Educação Especial desenvolvidas pela SEDUC, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, o Coordenador C1 da COEES informou que existem parcerias com a UFRA e a Universidade Federal do Pará, através do Renafor e do Parfor, para que estes professores tenham uma capacitação específica na área.

Em nível de informação, o PARFOR, no Estado do Pará, tem como parceiras do processo de formação as IPES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA; Universidade do Estado do Pará – UEPA; Universidade

Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Rural da Amazônia – UFRA.

Visando ao atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação básica e na educação superior, o estabelecimento de metas pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010 para serem alcançadas nos próximos dez anos veio impor ao Estado a mobilização para oferecer escolas adaptadas, com recursos pedagógicos adequados ao atendimento das mais diversas deficiências apresentadas, como também, preparar os profissionais dessa área para lidar com essa realidade (BRASIL, 2001).

Com isso, a I Conferência Estadual de Educação do Estado do Pará, ocorrida em Belém do Pará no ano de 2008, elaborou o Plano Estadual de Educação, trazendo entre seus objetivos e metas para a Educação Especial, a garantia de “formação inicial e continuada de profissionais da educação, contemplando todas as áreas da deficiência, condutas típicas e altas habilidades e outros” (DIÁRIO OFICIAL de 2/07/2010, SUPLEMENTO 3).

No Estado do Pará, o novo Plano Estadual de Educação foi sancionado na época, pela então governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, por meio da Lei nº 7.441/2010, para orientar as políticas educacionais do Estado para os próximos 10 anos, trazendo como diretrizes para a Educação Especial:

1. Implantação de políticas públicas na modalidade de Educação Especial nos princípios às adversidades e direitos a inclusão das pessoas com deficiências e altas habilidades;
2. Garantia do acesso, reingresso, permanência, progressão e conclusão com sucesso às pessoas com necessidades especiais nos diferentes níveis, modalidades de ensino e turnos de funcionamento da escola;
3. Celebração de parcerias com órgãos públicos, entidades não governamentais especializadas e a sociedade civil para que formem equipes multiprofissionais para o atendimento e acompanhamento dos (as) alunos (as) com deficiências e altas habilidades. (DIÁRIO OFICIAL de 2/07/2010).

Neste sentido, tais proposições vêm reforçar o cumprimento da política de formação de professores para a educação inclusiva no Estado do Pará, a qual é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC/SEESP de 2008. Nas palavras de um dos Coordenadores da COEES:

Coordenador C2: Nós somos um Estado que atende a política do MEC. Então, todo processo, toda implementação de uma ação que o MEC

desenvolve, os Estados têm esse espaço. Então, enquanto Estado do Pará, nós atendemos a política do MEC desenvolvida por uma equipe que propôs o processo de atendimento especializado nas SRM e que nós também estamos dentro dessa parceria com o MEC fazendo esse trabalho, que é uma proposta Brasil.

Ao responder sobre qual a política de formação de professores implementada na rede estadual para a educação inclusiva, o Coordenador representante da direção da COEES afirma:

Coordenador C1: A política, ela está ligada ao Programa de Formação Continuada através de parcerias com o governo federal, com o MEC. Uma dessas ações é a capacitação. Trabalhamos também no sentido de fazer funcionar de fato o assessoramento nas SRMs, no sentido de que o sistema regular de ensino se transforme em sistema educacional inclusivo.

Neste sentido, a COEES tem ainda como ações para 2013 a realização do curso de formação continuada para professores de EJA; formação continuada em Salas de Recursos Multifuncionais; formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para professores de escolas públicas; formação para o ensino do Sistema Braille aos professores de SRM.

Assim, considerada uma responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada pelos sistemas educacionais, pois o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir dentre outras coisas, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a educação inclusiva.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As mudanças no âmbito da educação decorrentes das transformações na sociedade contemporânea trazem novos desafios à formação de professores, seja inicial ou continuada para o atendimento às necessidades atuais da educação básica, diante do novo contexto educacional na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, apesar da formação inicial não ser o foco deste trabalho, considera-se importante mostrar como ela iniciou e como se apresenta no Estado do Pará.

Assim, diante das intensas mudanças que têm caracterizado o ensino regular como o *locus* preferencial do ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fica claro que é imprescindível a existência de um espaço formal de conhecimento relativo à Educação Especial e à inclusão escolar na formação inicial (BAPTISTA et al, 2011).

Quando se refere aos professores em geral, estamos frente às exigências de uma formação pensada sob os princípios de um ensino que leva em consideração conhecimentos e habilidades referentes a esses conhecimentos que precisam ser desenvolvidos pelo professor, permanecendo o debate sobre a tipologia e os espaços de formação do educador especializado em Educação Especial.

O mundo contemporâneo exige à prática dos professores “dominar os conteúdos, mas, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o produto junto com o processo de investigação próprio de cada disciplina” (LIBÂNEO, 2005, p.59). Nesse contexto,

a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário (BRASIL, 2000, p. 13).

No conjunto de exigências relacionadas ao trabalho do professor, o Relatório sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (2006, p. 157) considera que:

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Para o enfrentamento destas exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças (LIBÂNEO, 2001). Sob esta ótica, o trabalho do professor e sua formação incluem não apenas conhecimentos, mas competências para atuar em situações específicas junto ao aluno no contexto de sala de aula.

É preciso enfatizar que a formação inicial de professores constitui o ato de formar o futuro profissional para atender aos objetivos educacionais, pensados para favorecer um ensino de qualidade. Segundo Veiga (2008, p.15), formar professores,

constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Espera-se, assim, que os cursos de formação inicial formem o professor, preparando-o para os desafios do ensino, desenvolvendo neles “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1996, p.75).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no parágrafo único do artigo 61, preconiza que:

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Quanto aos direcionamentos relacionados à formação inicial, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. É fundamental que a instituição de formação inicial “se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função de competências que se propõe desenvolver” (BRASIL, 1999, p.68).

Segundo Bueno (2002, p. 25), a incorporação da Educação Especial na formação inicial de professores pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil teve seu início com a promulgação da Lei nº 5.692/71 e “em decorrência desta lei, o Conselho Federal de Educação aprovou Resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial em nível superior, dentro dos cursos de Pedagogia”. Embora os currículos dos cursos atuais de Pedagogia ainda

estejam estruturados para uma atenção maior às pessoas que não possuem deficiências, Oliveira (2002, p. 210) pondera que “é no Curso de Pedagogia que essa formação está se consolidando como um trabalho formativo associado à produção de conhecimento e às experiências pedagógicas na área da Educação Especial”.

Neste sentido, o MEC recomendou, por meio da Portaria nº 1.793/94, a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas; como também, a inclusão de conteúdos relativos a esta disciplina nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social (GOFFREDO, 1999, p.70).

No atual contexto da educação inclusiva, os futuros professores precisam aprender a identificar e atender às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiências. Portanto, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz (GOFFREDO, 1999, p.68). Assim, o atual desafio a ser enfrentado pelas universidades é oportunizar uma formação que ofereça subsídios aos professores no que concerne às suas atribuições enquanto professor especializado para o atendimento das especificidades dos alunos.

No ano de 2002, a Resolução CNE nº 01/2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução veio dar orientações para a organização institucional e curricular das IES e determinar quanto à definição dos conhecimentos exigidos para a constituição da competência docente que os currículos também devem contemplar os conhecimentos das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, um estudo realizado por Bueno (2002, p. 26) em Instituições de Ensino Superior brasileiras com o objetivo de identificar entre as universidades federais, estaduais e particulares que, em 1998, oferecia algum tipo de formação dentro dos parâmetros legais (nível superior de graduação plena) na área da Educação Especial, detectou que este número era muito pequeno. Segundo o

estudo, somente 23 universidades, entre as 58 IES participantes, ofereciam cursos de graduação plena, o que totalizava menos de uma IES por unidade de federação. Foi constatado, ainda, que das IES participantes do estudo, “não havia nenhuma na região Norte que mantivesse habilitação para Educação Especial” (BUENO, 2002, p.29).¹

Dentre as IES da Região Norte pesquisadas, a UFPA apenas ofertava a disciplina “Fundamentos da Educação Especial” obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores polivalentes (BUENO, 2002, p.35). Quanto à inserção de disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação de professores, no estudo foi verificado:

uma grande desarticulação, com grande número de cursos de formação de professores polivalentes e de licenciatura sem qualquer disciplina específica nesta área, ou com oferta de disciplinas eletivas que não atingirão a todo o alunado (BUENO, 2002, p.65).

Embora a Universidade do Estado do Pará não tenha participado do estudo desenvolvido por Bueno (2002), Hage (2005, p. 85) mostra que já, em 1993, a UEPA oferecia o curso de Pedagogia com 3 habilitações: Magistério, Educação Especial e Administração Escolar, “sendo a deficiência mental o tipo de deficiência contemplada na formação de professores com habilitação em Educação Especial”. Ainda que a Deficiência Mental tenha sido o ícone na formação docente na UEPA, a habilitação em Educação Especial foi extinta, como lembra Oliveira (2002, p. 209):

A habilitação em Educação Especial foi extinta, incluindo-se em seu novo currículo, disciplinas específicas da área. O curso de Educação Especial da UEPA foi extinto em 2000, sem ainda ter sido definida a Política de Formação de professores da educação especial, e implementado e aprovado o novo currículo em 2000, através da Resolução da CONSUN nº 610/01 e o Curso de Pedagogia passou a ser de formação de professores de disciplinas de educação especial, perdendo inclusive toda a trajetória já construída na formação especializada do/a professor/a de educação especial.

Com a extinção desta habilitação, a Uepa, enquanto única universidade que ofertava o curso de Educação Especial na Região Norte, deixou de contribuir com a formação de profissionais com conhecimentos específicos nesta área, o que foi

¹ Na região Norte, participaram do estudo de Bueno apenas as Universidades Federais. No Pará, a UFPA.

dando espaço para o surgimento dos inúmeros cursos de especialização nas modalidades presencial e à distância.

Segundo Mendes (2002), com a diminuição de oportunidades de formação em Educação Especial em nível superior provocada pela extinção da habilitação nesta área em cursos de Pedagogia, as possibilidades de qualificação dos professores passaram a ser encontradas em cursos de pós-graduação em universidades privadas. Entretanto, a maioria destes cursos não é avaliada, sistematicamente, o que leva Mendes (2002, p.14) a considerar que seria mais conveniente garantir a possibilidade de formação do professor de Educação Especial no âmbito da graduação, porque esse nível potencializaria uma melhor qualificação desse profissional.

Embora as universidades tenham ofertado na graduação disciplinas específicas para a Educação Inclusiva, concordamos com Bueno (2002, p. 65), quando afirma que esta oferta “não atingirá todo o alunado”, pois, ainda, que haja esta oferta, não atende à demanda dos professores em termos de aprofundamento de conhecimentos em todas as deficiências.

A extinção da habilitação em Educação Especial também confirma, em parte, o estudo de Bueno (2002, p. 29), de que na região Norte “não havia um curso sequer, dentro das universidades, para a formação de professores de DA, DV e DF, dentro dos moldes preconizados pela legislação em vigor”. Mendes (2002, p. 16) aponta que, no Brasil, apenas, cerca de um terço dos cursos de formação em Educação Especial habilita os professores a trabalhar com qualquer tipo de aluno, sendo que os demais cursos são categoriais, destinados a populações específicas.

A formação inicial oferecida no currículo dos cursos de licenciatura, segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão do MEC (2005), pouco abordam a educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2005).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê, no Art. 18, que os sistemas de ensino e suas escolas possam contar com

professores formados e especializados, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Nesse sentido, aponta ainda no parágrafo 1º do Art. 18, que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...].

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

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 69), o processo de formação inicial de professores requer uma organização curricular e institucional que busque reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da prática em todas as áreas, assim como institucionalizar uma forma de interação com as escolas do sistema de ensino. A esse respeito, Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) afirmam:

desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

Portanto, a organização curricular do curso de formação inicial deve, entre outros objetivos, oferecer uma formação básica geral, para garantir conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e de pessoas com necessidades educacionais especiais, ficando o último ano para especialização numa das modalidades que o futuro professor escolher (BRASIL, 1999).

Há um consenso em algumas universidades, faculdades de educação, institutos, comunidades científicas e nas áreas de ensino e entidades de

educadores, de que a formação de professores precisa se constituir em um projeto pedagógico próprio, articulado entre diferentes instâncias de formação de professor. Isso “favoreceria a valorização da área em todos os âmbitos do exercício da profissão docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 264).

Em relação à organização curricular da formação de professores na área da Educação Especial, podemos considerar que houve um grande avanço com a inclusão de disciplinas voltadas para a área. O Decreto nº 5.626/2005 prevê, entre outras diretrizes, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Apesar dos entraves, os avanços mostram certa ressignificação da formação inicial de professores em Educação Especial que pode contribuir para dar novos rumos para a formação de futuros profissionais da educação. Porém, estes avanços ainda se mostram insuficientes, pois segundo Bueno (2002, p.64) ainda há “uma grande fragmentação e falta de coordenação em nível nacional” nas ações das IES, que organizaram cursos de graduação que não seguiram as determinações da legislação ou responderam à demanda por meio de outras modalidades.

No Estado do Pará as Universidades públicas não oferecem em nível de graduação o curso de Educação Especial ou Educação Inclusiva, mas há a oferta de disciplinas e conteúdos disciplinares nos cursos de Pedagogia. Segundo Oliveira (2002, p. 202), o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará é uma das exceções ao incluir em suas habilitações, disciplinas específicas da Educação Especial.

No entanto, em 2012, a UEPA retomou a formação de professores na área da Educação Especial dando início à primeira turma de licenciatura em Letras-Libras. Esta iniciativa, embora seja para uma formação categorial para habilitação de professores especialistas em necessidades específicas, parece ser uma retomada à formação de professores na área da Educação Especial nas Universidades públicas no Estado do Pará.

Vale ressaltar que, no Estado, a formação generalista na perspectiva de uma nova prática docente voltada para todas as necessidades educacionais especiais de acordo com a proposta de educação inclusiva e do atendimento em SRMs, tem maior oferta em universidades particulares nos cursos de pós-graduação em nível

de especialização. Entretanto, estas formações oferecem um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado (BUENO, 1999; GLAT e NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2002).

Com isso, a ausência de cursos na área da Educação Especial nas Universidades públicas contraria não apenas a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo MEC/SEESP, mas ao que é estabelecido pela própria legislação nacional e estadual quanto à formação inicial de professores nesta área, para apoiar efetivamente todos os alunos nos sistemas educacionais.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS INCLUSIVAS.

No atual contexto educacional, a educação inclusiva é assumida como novo paradigma educacional e vem orientar “as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais” (BRASIL, 2010, p. 7). Os documentos norteadores da educação inclusiva recomendam que a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de formação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados.

Neste sentido, a formação de professores precisa considerar alguns princípios norteadores da prática do professor, de modo que:

a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos e ao acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como, princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2008, p. 141).

Na avaliação de Prieto (2006), para muitos professores, os conhecimentos adquiridos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais,

foram absorvidos em estudos complementares realizados em habilitações do curso de Pedagogia, como narra a professora abaixo:

PM1: Eu iniciei com curso de magistério, professora pedagógica na época, depois fiz Pedagogia, mas ainda atuo como ensino médio na Sala de Recursos Multifuncionais. E outros cursos de capacitação depois que comecei a trabalhar na Educação Especial. Aí os cursos de capacitação que foram ajudando a aprimorar mais o meu trabalho.

Embora estes professores não sejam graduados em Educação Especial, buscam outras formas de adquirir conhecimentos na área. Segundo Candau (2003), estes professores participam de cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação, como também, procuram voltar à universidade para fazer cursos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Inicialmente, os cursos promovidos pela Seduc com o objetivo de renovar os conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento profissional na área da Educação Especial no Estado do Pará, ainda que tivessem uma reconhecida carga horária, eram considerados em nível de estudos adicionais, como pode ser observado no relato da professora:

PG3: Quando eu entrei pra trabalhar na Ed. Especial, em 87, por aí assim, eu fiz um curso pra trabalhar com deficiência mental lá no CTRH. Mas foi uma formação continuada de 300 horas. Não era uma especialização, era apenas uma formação continuada. Era estudos adicionais. E depois eu fiz outros que foi o Conhecer para Acolher, o Educar na Diversidade, outros cursos em Libras, em Braille. A especialização mesmo que é o Atendimento Educacional Especializado com ênfase em inclusão que eu fiz.

Com a educação inclusiva, vemos neste processo, que a escola como *lócus* de formação, possibilita ao professor vivenciar situações que o levem a reflexão e a tomada de decisões para a reestruturação de sua prática. Segundo a professora da escola E3:

PG2: Eu fiz um curso de Libras antes de chegar no Estado, trabalhava no serviço de educação do Museu Emílio Goeldi, mas a gente atendia alunos surdos e eu senti necessidade de me comunicar com esses alunos. Foi aí que procurei um curso de Libras e foi isso que me ajudou a vir pra Ed. Especial depois que entrei no Estado. E já estava aqui e fiz a especialização, fiz um curso de AEE paralelo a isso e, logo que cheguei, aqui na escola, me deparei com aluno com deficiência visual. E agora, o que eu vou fazer? Aí nas férias surgiu a oportunidade de fazer um curso de iniciação ao Braille.

Segundo Candau e Lelis (2010, p.69), “a formação deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade”. Assim, a formação do professor da Educação Especial para o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais é um processo para a transformação da sua prática, a qual deve ser articulada com as necessidades concretas da realidade educacional. Nesta perspectiva, há uma busca pela realização de cursos de especialização, de formação constante para um aprofundamento dos conhecimentos na área e o atendimento das especificidades encontradas no contexto escolar, como mostra o depoimento da professora da escola E3:

PG5: Nós estamos sempre em formação. Mas eu sou especialista em Ed. Especial pela Universidade do Estado do Pará e os cursos que acontecem e que são oferecidos também pela COEES, quando eu não estou ministrando estou participando. Mas não só. Várias outras situações, inclusive os cursos que são oferecidos pelo próprio Ministério, lá em Brasília, ou em outros estados, outras situações, estou sempre envolvida nestas formações como cursista. Eu acho que o fazer, o compartilhamento de informações, o compartilhamento de saberes é uma forma de formação continuada também.

Trabalhar na área da Educação Especial exige dos profissionais formações sistemáticas, pois um dos fatores propiciadores de mudanças dentro da perspectiva da escola inclusiva refere-se à preparação adequada dos profissionais da educação, “para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudo e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos [...]”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.37).

De fato, a educação inclusiva requer que os professores sejam capazes de trabalhar em sala com a diversidade e que saibam criar novos ambientes de aprendizagem, fator essencial à efetivação da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Nesta perspectiva, segundo os coordenadores entrevistados, C1 e C2, a Seduc/COEES tem procurado contemplar, nas formações continuadas dos professores das escolas estaduais, conteúdos voltados tanto para a teoria como para a prática:

Coordenador C1: Os conteúdos trabalhados estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, tanto na parte da avaliação educacional como na flexibilização curricular, ou seja, para que o professor da Educação Especial trabalhe com o professor de disciplina, para que esse aluno surdo, cego, tenha acesso ao currículo.

Coordenador C2: Conteúdo tem muita coisa. Por exemplo, no Conhecer para Acolher que foi um curso que marcou muito o momento na Educação

Especial aqui no nosso Estado, nós trabalhamos em cada módulo, que foi um curso de 220h a priori, a cada encontro uma deficiência. Então, levávamos a proposta de estudo e o profissional, no módulo seguinte, trazia o trabalho realizado, a pesquisa realizada, *in loco*. E trabalhamos de acordo com as necessidades, por exemplo, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Altas Habilidades, o que chamamos hoje de Transtornos Globais do Desenvolvimento que na ocasião se chamava de Problemas de Condutas Típicas, que era o PCT. E nesse sentido, nós trabalhávamos a característica desse aluno, dessa pessoa, e que proposta de trabalho poderia ser realizada. Então, os cursos eram trabalhados dessa forma. Pra alunos surdos, é o curso de Libras, é a Libras na prática, a língua portuguesa pra surdos. Pra Deficiência Visual, o aprendizado do Braille, os códigos matemáticos, orientação e mobilidade. E se dando de forma que o professor tenha o conhecimento de certa forma de um todo, para o conhecimento do aluno.

Observa-se, nas declarações dos representantes da COEES, que a formação de professores para a educação inclusiva privilegiou, inicialmente, as especificidades e que, embora esta prática esteja em consonância com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, não contempla as necessidades dos professores.

Em relação a isto, embora os professores das escolas E1 e E2 já tenham participado de cursos de formação, consideram que ainda não estão aptos para o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, pois, ainda que tenham muitos anos na Educação Especial, encontram muitas dificuldades:

PA1: A gente tem uma dificuldade muito grande e a gente sabe que nós não estamos aptas, porque cada um fala uma coisa. A gente não sabe como funciona. A gente já tirou da internet, mas não é suficiente. Tem que ir pra ação, né? Não só o computador. É tudo. Chegou material de Braille, mas não temos a formação em Braille aqui. Libras, só o cartaz ou pesquisando.

PA3: Quando implantaram a SRM, eu senti falta de palestras, encontros, mostrar pra gente em texto, leitura, qual o objetivo, o que se pode atender, o que vinha pra cá, quer dizer, ficou uma coisa assim meio defeituosa. Realmente, a gente não foi preparada. Foi no decorrer do ano, acho que esses encontros que a gente está tendo, essas palestras com os coordenadores da COEES, aí que a gente tá entendendo, vendo o que veio, o que vai precisar, o que vai ser utilizado com as crianças.

PM1: Pra falar de SRM, eu também fiquei perdida. Como que eu ia trabalhar se eu não tinha uma formação pra trabalhar com os equipamentos que estavam chegando. Aí através de reuniões com o pessoal da COEES e pesquisas, fui logo pra internet pesquisar como trabalhar em SRM e através daí é que fui descobrindo como eu devia fazer o meu trabalho.

A insegurança sentida pelos professores é até compreensível, pelo fato de, anteriormente, ao paradigma da educação inclusiva, o atendimento era por

especificidade nas Salas de Apoio Pedagógico e, quando estas foram substituídas pelas Salas de Recursos Multifuncionais, o atendimento foi ampliado para o atendimento de todas as necessidades especiais. Daí a queixa dos professores da necessidade de preparo. Entretanto, Nóvoa (1995) vem desmistificar o preparo prévio dos professores diante das mudanças, afirmando que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (1995, p.28). É nesse sentido que a COEES está realizando as formações de professores para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Mantoan (2001, p.118), por sua vez, também analisa que os professores de certa forma,

acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiências ou dificuldades de aprender por outras incontáveis causas referem-se, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.

É fato que a experiência de muitos anos na área da Educação Especial não dá aos professores a segurança necessária para a tomada de decisões quanto aos direcionamentos para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Sala de Recursos Multifuncionais.

Enquanto os professores das escolas E1 e E2 reclamam o distanciamento da COEES e da ausência de oportunidades de formação e, de certo modo, se acomodam, os professores da escola E3, por sua vez, têm ido em busca de formação continuada, como também, não esperam que o Estado tome a iniciativa da oferta:

PG6: Na verdade, eu tenho buscado todas as oportunidades de participar de todos os eventos de educação, tenho estudado bastante sozinho. Isso eu tenho consciência. Tenho estudado bastante, porque a Ed. Especial em si, como implementação, ainda é nova, insipiente, também acho que todo mundo está trabalhando muito a questão do autodidata, né? Está todo mundo assim, sozinho buscando uma formação e quando a gente encontra oportunidade de estar com um profissional que tem uma informação maior pra poder pegar essa formação, ótimo. Então, tudo que diz respeito à formação continuada, tudo que houver e eu puder participar, eu estou participando.

Nota-se no depoimento dos professores das escolas pesquisadas, o sentimento de desamparo na busca pelo conhecimento e da fragmentação das

formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, é observada uma contradição da política de formação do Estado, no desenvolvimento das ações, que possibilitem aos professores o desenvolvimento de uma prática abrangente. Ainda que as formações estejam sendo efetivadas pelo Estado, são vistas como fragmentadas na relação teoria e prática. Oliveira (2002, p. 212) compreende que a formação de professores da Educação Especial:

Além de considerar as competências, há a necessidade de se refletir sobre as especificidades da educação especial e sobre que saberes e práticas precisam ser trabalhados pelos educadores, para que os mesmos possam ter uma atuação docente voltada para a inclusão.

Este ideal de formação, também, é pensado pela professora PG5 da escola E3, que, também, participa como formadora de professores oferecida pela Seduc/COEES:

PG5: Eu acho também que essa formação continuada deve conciliar teorias e práticas. Porque, muitas vezes, é o que percebo, essas formações se atêm apenas à teoria, outras se atêm apenas à prática. Eu acho que essa situação de conciliar teoria e prática não é só desejada, ela é extremamente necessária. E a partir de casos reais. Quando a gente procura trabalhar com estudo de casos, dos casos dos alunos que nós atendemos, é muito melhor. Facilita, porque nós já estamos em uma formação dessa natureza, nós estamos nos vendo na situação. E aí, quando partimos de casos reais, o que um faz, pode nos auxiliar no nosso fazer. Então, eu acho que é hiperimportante conciliar teoria e prática, dentro das formações continuadas. Muitas vezes, quando eu estou como formadora em formações, eu gosto de usar uma atividade inicial que é, justamente, isso, da importância de saber quem é o outro, com quem eu estou lidando. Porque eu acho que no primeiro momento é isso: quem é o aluno, quem é esse sujeito que também é aluno, como é que ele aprende, qual o estilo de aprendizagem que ele tem, qual é o seu tempo; quais são os seus desejos, suas expectativas? E a partir dessa identificação inicial, do que ele necessita. O que ele deseja e o que ele tem e o que ele necessita. Essas situações são necessárias, nós conhecermos. Temos esse olhar para esse sujeito, como um sujeito indivíduo. Eu acho que é o início de toda essa busca de conhecimento. Saber como é que se processa o desenvolvimento humano desde o desenvolvimento infantil até o desenvolvimento passando por todas as etapas até o envelhecimento. Como é que isso se processa? Quais são os estilos de inteligência que existem? Quais são as situações que estão envolvidas nos processos pedagógicos e que vão influenciar nesse aprender, nesse processo de aprendizagem e de ensinagem? Esses são alguns fatores que são importantes nós sabermos, conhecermos.

O depoimento demonstra a concepção que os professores têm da abrangência que deve ter a formação, com conteúdo voltados, não somente para as especificidades, como também, para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, com o objetivo de conhecer o aluno e quais as variáveis que estão

interferindo em seu processo de aprendizagem para possibilitar um atendimento educacional especializado efetivo.

Neste processo, quando se discute formação de professores, além dos conteúdos a serem trabalhados, outro ponto importante está relacionado ao modelo a ser utilizado. Assim, entre as estratégias de formação continuada, a formação em serviço é muito utilizada pelos sistemas educacionais, onde os professores desenvolvem as atividades no próprio local de trabalho. De acordo com Santos (2000), essa é uma das situações muito comuns em nosso país, onde os professores são estimulados a participar de cursos, no entanto, não lhes dão as condições necessárias, como tempo livre para tal realização.

Este tempo livre dar-se, por meio da liberação dos professores pela direção da escola, para participarem de cursos de formação. Neste sentido, os professores participantes da pesquisa relataram não haver esse impedimento nas escolas em que trabalham:

PA1: A hora que é preciso, nunca a direção impediu, nunca se opôs. É preciso ir todos? Então, vão todos. Se é dois turnos, uma turma vai num horário e a outra vai noutro horário. Nós nunca tivemos com a direção da escola, não é só com esta, com as outras, porque a [escola E1] é uma das escolas mais antigas de inclusão.

PG5: E a título de informação também sobre a liberação para formação, ela não apenas nos libera para formação como nos envolve na formação para os demais profissionais da escola. Isso eu acho que é extremamente importante, um gestor que tem esse comprometimento do compartilhamento de saberes específicos. Essa nossa direção tem isso. Não só nos libera para nossas formações como exige de nós, que nós também ministremos formações para os outros profissionais da escola.

Geralmente, a liberação se dá por meio de acordos firmados com o gestor da escola. Embora esta liberação para participar de formação nem sempre seja compreendida por todos os gestores, os professores, também, têm clara a responsabilidade com o aluno:

PG6: Recentemente, fiz o curso de Braille e estou doido pra ver se consigo cantar a diretora de uma outra escola pra ela me liberar pro curso de Libras que vai acontecer em maio. Não sei como vai ser, porque nós fizemos meio que um acordo para não deixar o espaço sem atendimento por uma semana. Eu saí em um momento e minha colega sairá em outro momento. Aí já está meio que dito: próximo evento você fica na SRM e a colega sai. Bom, vamos ver como as coisas se encaminham, porque nós estamos nessa situação do atendimento, que a gente também tem que entender que não pode deixar o aluno sem atendimento, deixar o espaço fechado.

Outra prática de formação, até então, desenvolvida em nossas escolas públicas, tem se configurado em eventos como cursos de curta duração, seminários, palestras e oficinas, conforme nos relata a professora da escola E1:

PA3: A minha formação continuada tem sido de encontros, junto com as coordenadoras, de palestras, de leituras, porque desde que foi implantada na escola a inclusão, foi o momento que a gente precisou estar sempre se formando, porque houve várias mudanças.

Esta prática de formação de grupos de discussão sobre os alunos atendidos na escola é muito comum entre os professores desde a implementação da educação inclusiva nas escolas estaduais, contudo é observado que não há uma continuidade da ação dos professores. Segundo Pimenta (1996, p. 74), a prática mais frequente de formação continuada tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. No entanto, estes programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente. Além de não se ter um prosseguimento, essas ações, geralmente, tem à frente, profissionais de fora da região ou que não atuam na área e que, por não conhecerem a realidade local, acabam produzindo um tipo de ação distanciada da realidade dos professores. Nesse contexto, Nascimento (1997, p.88) acredita que:

uma formação de professores centrada nas escolas e nos saberes produzidos pelos professores ao longo de sua vida profissional pode exercer um importante papel para a transformação dos professores.

Acertadamente, que não se deve responsabilizar apenas o professor e a sua formação pelo desempenho dos alunos nas escolas, mas sim, repensar as políticas educacionais e a organização de todos os setores da sociedade envolvidos na contribuição para uma educação de qualidade. Nesse sentido, constata-se, por meio da pesquisa, a contribuição de algumas instituições conveniadas com a formação dos professores da escola pública. Segundo o depoimento da professora PA2, na escola E1, “existe uma parceria com o Instituto Felipe Smaldone, que sempre oferece, no início e final de ano, encontros pra todos os professores que dão atendimento”.

É importante que os órgãos responsáveis pela formação para a educação inclusiva tenham presente que conceber ações de formação continuada de professores para o atendimento dos alunos com necessidades especiais indica pensar não apenas nas exigências do sistema, na oferta e suas condições, como também, nas necessidades dos professores. Quanto a isto, a professora desabafa:

PG3: Desde que eu entrei na Ed. Especial já havia essa demanda, essa exigência que o próprio sistema exigia da gente. Só que naquele período havia formação pra gente. Aí teve um tempo que deu uma parada, aí começou de novo. No meu caso, eu, hoje, estou tendo formação pela UNESP de Marília. A minha especialização em Atendimento Educacional Especializado foi por lá, via MEC e, agora, estou fazendo também Tecnologia Assistiva via MEC, não aqui no Estado do Pará, mas pelo governo federal. É gratuito, eu não pago nada.

Além da descontinuidade das ações, também, é observado pelos professores, a falta de comunicação dos órgãos responsáveis pelas ações:

PG4: mas é preciso que nos seja ofertado também. As instituições precisam nos ofertar. Às vezes, ofertam, mas a gente fica sem saber. É restrito, não é divulgado. Não dá tempo da gente se organizar pra fazer ou, às vezes, a oferta é pequena e a demanda é grande, né? Então, tudo isso necessita ser visto e revisto.

A esse respeito, Oliveira (2007, p. 10) argumenta que é necessário uma “concepção mais abrangente na formação do educador que transite com os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre as necessidades especiais” e de um ambiente adaptado às necessidades, tanto dos educandos como dos educadores, para que ambos possam desenvolver um trabalho de qualidade nas Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Almeida e Tavares Neto (2005, p.227), no Estado do Pará, as ações de formação continuada de professores para a educação inclusiva desde a sua implementação nas escolas estaduais, tem sido encaminhadas e embasadas pelas políticas nacionais. Segundo o Coordenador da COEES, a política de formação de professores implementada na rede estadual de ensino para a educação inclusiva:

Coordenador C1: Ela está ligada ao Programa de Formação Continuada através de parcerias com o governo federal, com o MEC. Uma dessas ações é a capacitação. Trabalhamos também no sentido de fazer funcionar de fato o assessoramento nas SRM no sentido de que o sistema regular de ensino se transforme em sistema educacional inclusivo.

Sobre as formações continuadas desenvolvidas pela SEDUC/COEES para a implementação da educação inclusiva no Estado do Pará, o Coordenador lembra que:

Coordenador C2: Isso aí é meio histórico. Eu desenvolvo o meu trabalho dentro dessa coordenação já há vinte e um anos. E a partir de 95, já começamos a repensar a prática pedagógica pro atendimento do aluno com deficiência ainda na classe especial, mas aí já se discutiu o processo de inclusão, porque houve a discussão em Salamanca, na Espanha, que veio... A Declaração de Salamanca passou a ser o nosso norte para o processo de inclusão. É, a partir de 96, nós já tínhamos algumas formações, começamos com o “Repensando a Prática Pedagógica”, ainda em 95, e, a partir de 96, outros temas foram desenvolvidos, como a Libras. Nós tivemos uma formação, já a partir de 2000, que foi o “Conhecer para Acolher”, que nós cobrimos quase todo o Estado, com encontros mensais, onde os grupos de professores levavam as atividades para serem realizadas dentro das escolas com o aluno com deficiência e traziam os resultados nos encontros próximos. Depois tivemos o “Educar na Diversidade” que foi desenvolvido no Estado; cursos de Libras pelo Astério de Campos, pelo CAS. Outro, que foi o “Interagir” que também abarcou um grande número de professores e nesses últimos três anos, nós temos feito as formações, mas em grupos menores nas USES, envolvendo cinco ou seis escolas e nos municípios. Nós já cobrimos nestes três anos, cerca de quarenta municípios, na formação para o atendimento especializado, porque a SRM é assim, deu uma certa preocupação em alguns grupos. Então, foi muita procura. Então, a gente vem trabalhando nessas formações, na medida em que há necessidade nos municípios e que é muito interessante, é que eles estão procurando muito para esse atendimento.

No que se refere aos cursos de formação continuada ofertados pela Seduc/COEES desde a implementação da educação inclusiva no Estado, os que mais se destacaram:

a) Programa Conhecer Para Acolher. Realizado na capital e interior nos anos de 2002 e 2004, com carga horária de 224 horas. O Programa foi desenvolvido, por meio de um conjunto de materiais modulares, voltado às necessidades educacionais especiais e elaborados pela Secretaria de Educação Especial do MEC em consonância com as ações da UNESCO (BRASIL, 1998, p. 3). Os conteúdos trabalhados em cada módulo estavam relacionados à concepção da deficiência, suas características, os aspectos do desenvolvimento, a abordagem educacional e as adaptações curriculares, o trabalho interdisciplinar, o papel da família, o papel do professor, a avaliação, a prevenção, etc.

b) Programa Educar na Diversidade. Desenvolvido pela SEESP/MEC, em 2006, com carga horária de 220 horas. O programa teve como objetivo a formação de professores, técnicos e gestores da capital e interior do estado, para a educação inclusiva. O programa surgiu para dar resposta a uma necessidade evidenciada em todos os países do MERCOSUL, relativamente, às dificuldades dos docentes em atender à diversidade educacional dos alunos com necessidades educacionais

especiais (BRASIL, 2005, p.18). O Programa foi desenvolvido, por meio de um único fascículo, subdividido em 4 módulos: Módulo I – Projeto Educar na Diversidade; Módulo II – O Enfoque da Educação Inclusiva; Módulo III – Construindo Escolas Para a Diversidade; Módulo 4 – Aulas Inclusivas (BRASIL, 2005). Os módulos eram discutidos pelos professores a cada encontro. Quanto aos conteúdos trabalhados, este curso não se prendeu às características das deficiências, mas para o enfoque da educação inclusiva, da construção de escolas para a diversidade e às aulas inclusivas.

c) Programa Inter-Agir. Desenvolvido entre 2005-2006, direcionado aos docentes da rede regular de ensino e de apoio especializado, capacitando 250 docentes. O curso foi organizado em dois momentos, mas não teve continuidade, durando apenas oito meses. Como conteúdos, foram trabalhadas as habilidades, considerando-se que estes professores já tinham o conhecimento das características do aluno com necessidades especiais.

d) Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Curso em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, e, na modalidade presencial e semipresencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR, direcionados aos professores que estão nas Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de convênio entre o MEC/SEESP e as universidades estaduais e federais.

A formação continuada de professores da Educação Especial para o AEE, em 2013, também vem sendo desenvolvida pela COEES, abordando três eixos temáticos: I- Ética, diversidade e valores humanos: as matrizes do ensino-aprendizagem e o valor social da inclusão no AEE ; II- Práticas pedagógicas para a diversidade: a construção compartilhada entre os saberes do AEE e o ensino regular; III- Oficina pedagógica – práticas pedagógicas para a diversidade com ênfase no Plano de Atendimento Educacional Especializado. Estes eixos temáticos foram divididos em sub-temas, os quais tratam da fundamentação político-legal, filosófica e educacional do AEE; da concepção, princípio e organização das Salas de Recursos Multifuncionais; das atribuições e competências dos professores de AEE;

do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); da avaliação no contexto escolar; da acessibilidade curricular; dos recursos adaptados na escola (Tecnologia Assistiva).

No Quadro 12 abaixo, encontram-se os primeiros programas desenvolvidos pela Seduc/COEES em parceria com o MEC/SEESP:

Quadro 12: Primeiros Programas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva.

PROGRAMAS	CONTEÚDOS TRABALHADOS	METODOLOGIA
CONHECER PARA ACOLHER	Abordagem das especificidades, diagnóstico e identificação; suas características e os aspectos do desenvolvimento; a prevenção da deficiência; a abordagem educacional e as adaptações curriculares, os recursos didáticos aplicados à cada especificidade; o trabalho interdisciplinar; o papel da família; o papel do professor; inserção no mercado de trabalho.	Metodologia semi-presencial desenvolvido em encontros mensais por meio de um conjunto de materiais modulares.
EDUCAR NA DIVERSIDADE	As diferenças na escola; equidade de gênero; aceitação e respeito à diversidade; sistemas educacionais inclusivos; gestão para a mudança; liderança na escola; colaboração entre a escola e a família; redes de apoio; novo papel da Educação Especial; aprendizagem cooperativa; trabalho cooperativo; estilos de aprendizagem; resiliência; flexibilização do currículo; colaboração entre docentes e profissionais especialistas, etc.	Desenvolvido por meio de um único fascículo subdividido em 4 módulos.
INTER- AGIR	Embasamento Teórico e Legal. -Teoria Sócio-interacionista (Vygotsky). -Práticas pedagógicas na sala de apoio pedagógico específico (SAPE). -Breve Histórico da Psicomotricidade, teoria e prática psicomotoras. -Breve histórico da sexualidade. -Prática da psicomotricidade relacional (aspectos básicos). -Linguagem. -Cognição. -Filosofia e jogos montessorianos. -Artes -Elaboração de projetos. -Palestra "A importância do apoio especializado na construção da escola inclusiva".	Organizado inicialmente a partir de encontros quinzenais com aplicação sistemática no contexto escolar. Os professores foram organizados em 4 turmas, com carga horária de 160 horas. Os outros momentos foram organizados em 2 turmas, sendo divididos por módulos mensais de 20 horas cada, totalizando a carga horária de 120 horas.

Fonte: Dados organizados pela autora a partir da pesquisa, 2013.

Vale lembrar que estes programas, apresentados no Quadro 12, foram desenvolvidos por meio de estratégias de encontros mensais, onde os professores discutiram as temáticas e realizaram as atividades nas escolas com o aluno com necessidades especiais, finalizando cada encontro com a apresentação dos resultados da atividade proposta.

As ações de formação continuada são desenvolvidas, por meio de convênios e parcerias, como afirmam os coordenadores da COEES:

Coordenador C1: Existem parcerias com o Governo Federal, com o MEC, inclusive com a iniciativa privada no sentido de que cada profissional, que participe das equipes no trabalho com as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que eles tenham tanto competência técnica, como também, um preparo, uma saúde mental na equipe.

Coordenador C2: A questão de parceria, como é que é feito? Aqui na capital, como nós somos o Estado, nós já temos a parceria implícita, porque as escolas, por exemplo, oferecem o serviço de logística, algum material e nós, enquanto Coordenadoria de Educação Especial, temos o profissional que vai desenvolver a ação. Se é com o município, o município também. Aí já é uma parceria mais interessante, porque abarca as escolas municipais e

estaduais. Então, já é uma parceria bem mais interessante, porque já atende as duas esferas. Tem o profissional que vai daqui de Belém para o município desenvolver a ação e o município arca com outras despesas que são a viagem e a estadia do profissional nesse contexto.

Segundo dados da COEES/SEDUC, o Plano de Ação Articulada (PAR) de formação continuada conveniada com o MEC/FNDE/SEDUC vem sendo desenvolvido, também, com o objetivo de preparar o professor para o atendimento das especificidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 13: Ações de formação continuada (Convênio - PAR/MEC/FNDE/SEDUC)

AÇÃO	CLIENTELA	C.H.
Curso de Formação Continuada para o Ensino do Sistema Braille	114 cursistas (99 interior/15 capital)	40 h
Curso de Formação Continuada para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	100 cursistas (75 interior/25 capital)	80 h
Curso de Formação Continuada em Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade escrita para Surdos	100 cursistas (75 interior/25 capital)	120 h
Curso de Formação Continuada em Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o AEE	300 cursistas (254 interior/46 capital)	40 h
TOTAL	614 cursistas (503 interior/111 capital)	

Fonte: SEDUC/ COEES/NUPPLAC

As ações de formação continuada do Plano de Ação Articulada desenvolvidas pela SEDUC/COEES, demonstradas no Quadro 13, mostram que os cursos ofertados são voltados para a formação dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais para o ensino do Sistema Braille e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou seja, formar o professor para o atendimento dos alunos cegos e com surdez e para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas estaduais. No entanto, estes cursos têm uma carga horária mínima e que, muitas vezes, não são suficientes para que o professor tenha um domínio no desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais de modo eficaz.

Observa-se, ainda, que o maior número de vagas é direcionado para professores do interior do Estado, apesar dos professores da capital reclamar da necessidade de oferta de mais cursos dessa natureza. Nesse sentido, nos últimos

três anos, as formações continuadas já atingiram um número significativo de professores. Segundo o coordenador da COEES:

Coordenador C2: Mais ou menos cerca de 2000, incluindo professores do ensino regular, principalmente, nos municípios do Estado, porque o que acontece é que quando abre inscrições para formação para o processo de inclusão nos municípios, principalmente, há uma corrida muito grande de professores do ensino regular. Então, eu diria que cerca de 2000. Agora, do nosso grupo que é da Educação Especial, mais ou menos uns 1.200 que a gente tem atendido, mas eu diria que juntando com alguns do ensino regular, digamos que estejamos atendendo, aproximadamente, cerca de 2000 professores.

As ações de formação continuada, segundo pesquisa realizada por Oliveira e Santos (2007, p.12), são consideradas pelos professores “como uma necessidade para poderem realizar em suas práticas pedagógicas a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola”. Contudo, Almeida e Tavares Neto (2005, p. 230) consideram que:

Embora a capacitação de profissionais de educação tenha se constituído como eixo principal para a política de educação especial no Pará, ela apresenta uma série de fragilidades, entre elas, destacam-se: a desarticulação entre as capacitações oferecidas, a descontinuidade no processo de formação e insuficiente articulação entre teoria e a prática, entre o discurso político e a prática pedagógica.

Assim, compreende-se que a formação de professores para a educação inclusiva foi implementada para atender a política nacional de atendimento às pessoas com necessidades especiais, mas não dá conta de suprir as necessidades encontradas nos contextos escolares.

É possível observar, também, que as dificuldades não são exclusivas dos professores. Muitos são os obstáculos encontrados, também, pelo Programa de Formação e Assessoramento da COEES, o PROFASS, para o desenvolvimento das formações. Nas palavras do Coordenador C2:

Como em todo processo, têm dificuldades. A priori, as dificuldades maiores são: falando de Estado, é a nossa geografia. A nossa geografia é complicada. Têm municípios que a gente viaja daqui pra chegar no dia seguinte, são quinze horas de barco. Se você quiser ir para o município de Afuá, você vai para Macapá pra voltar pro Pará de barco, vai de avião de Macapá. Então, a maior dificuldade são as distâncias e a nossa geografia. Mas falando de capital, a gente também encontra dificuldade, porque não se tem uma verba liberada pra uma proposta de curso que a gente possa ter todo o material necessário. Mas o que o Estado tem, por exemplo, em termos de recursos, a gente tem conseguido pouco, mas a gente consegue fazer um trabalho. Agora, isso não impede que se faça um bom trabalho,

mas não há assim, dificuldades que não possa se resolver. São coisas que... Não há uma coisa muito difícil de ser resolvida, tudo é possível de se resolver. Pelo menos, falo por mim, como equipe da Educação Especial, existe uma parceria entre nós profissionais e que a gente busca dar um melhor possível do nosso conteúdo profissional para que não haja tantas dificuldades.

Para suprir a necessidade de formação na área da Educação Especial e abranger um grande número de professores, a SEDUC buscou garantir a continuidade das ações de formação continuada, por meio da modalidade à distância, a qual recebe respaldo na Lei nº 9.394/96, assegurando no Art.62, parágrafo 2º, que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”.

Assim, muitos destes cursos são realizados através de convênios entre IES e secretarias de educação para formação de seus professores. No entanto, o Decreto nº 6.303/2007 que regula, supervisiona e avalia as IES e cursos superiores de graduação e sequenciais, determina no parágrafo 7º do Art. 10, que estas se quiserem oferecer cursos superiores à distância, devem ser, previamente, credenciadas pelo MEC.

Após a implantação do Núcleo de Educação Continuada à Distância, em 2002, a Universidade do Estado do Pará passou a desenvolver ações relacionadas à educação à distância, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Em 2007, com a implementação dos cursos de Extensão em Educação Especial, foram ofertados dois cursos na área: “Educação de Pessoas com Deficiência Mental” e “Educação de Surdos sob o Enfoque da Inclusão”, com parceria MEC/SEESP/UAB/UEPA-CCSE/SEDUC-COEEES, para formar professores no âmbito estadual e municipal acerca das necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 tem, dentre suas metas, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Para isto, o governo federal pretende, além do repasse do FUNDEB, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em todas as escolas, como, também, fomentar a formação continuada dos professores para o Atendimento Educacional Especializado, promovendo a articulação com o ensino regular. Neste sentido, a formação continuada do professor:

deve ser um compromisso dos sistemas de ensino com a qualidade do ensino que, nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

Portanto, investir na formação do professor é essencial para permitir uma ressignificação da prática que conduzirá a um trabalho efetivo no contexto da educação inclusiva, bem como o desempenho de um papel-chave nos programas relativos ao atendimento das necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, é fundamental que ao serem planejadas ações de formação continuada dos professores da Educação Especial, que sejam consideradas as necessidades reais dos profissionais que desenvolvem atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais.

4 A PRÁTICA DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O estudo faz uma caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará na direção de uma compreensão da formação continuada e sua implicação na prática pedagógica dos professores desenvolvida nestes ambientes educacionais.

Permite, ainda, revelar os desafios e limites do atendimento educacional especializado impostos pela realidade das SRMs no contexto escolar paraense, a partir da implantação destes espaços que tem como objetivo apoiar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos no ensino regular.

Ao falar da prática do professor, Libâneo (2001) defende que a luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa, fundamentalmente, pela escola, passa pelo trabalho dos professores. Passa por uma prática educativa e crítica necessária ao fazer dos professores, que na concepção de Freire (2011a), deve ser permeado de saberes indispensáveis à docência.

Os saberes recomendados por Freire (2011a) também devem estar presentes na prática do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, no seu fazer voltados para o público-alvo da Educação Especial: querer bem aos alunos; ter respeito aos saberes deste aluno na busca pela sua autonomia; ter a iniciativa da pesquisa; ter leitura sobre as deficiências para dar o suporte necessário ao aluno; lutar contra a discriminação do aluno no contexto escolar; ter comprometimento com o desenvolvimento do trabalho para que o aluno consiga avanços; refletir criticamente sobre sua prática de forma a avaliar o que deu certo e o que não deu para renovação de estratégias; acreditar que a mudança é possível, mesmo que os avanços do aluno sejam lentos; ter competência profissional para desenvolver a avaliação e o planejamento para o aluno; tomar decisões quanto à avaliação e ao encaminhamento dos alunos. Este é o ideal de prática a ser desenvolvida pelo professor de SRM, de acordo com a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Pode-se refletir sobre estes saberes na prática dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais a partir de suas inúmeras atribuições no AEE,

estabelecidas no Art. 12 da Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Considerando-se a pluralidade de atribuições, o trabalho do professor de Sala de Recursos Multifuncionais com o público-alvo da Educação Especial, vai muito além do que o simples apoio ao aluno para que ele tenha acesso ao conhecimento e participação no contexto escolar. Na avaliação da professora da escola E1:

PA3: Pra trabalhar com Ed. especial, além de leitura, de conhecer, tem que ter carinho, tem que ter amor, se apaixonar por isso, porque não é fácil. Pra trabalhar com crianças com necessidades especiais têm que deixar um pouco o preconceito, aquelas coisas que a gente traz de infância que a criança é doente mental, é doida, que ela nunca vai aprender. Não, dentro do seu limite ela aprende sim, desde que você procure buscar uma forma de mostrar a ela aquilo que você quer.

Decerto que, para trabalhar com o aluno com deficiência, o professor precisa antes de tudo tornar-se humanizado (FREIRE, 2011a), ter consciência do seu papel e acreditar no potencial do aluno para lidar com todas as situações surgidas diante das suas especificidades no atendimento educacional especializado.

No entanto, tão importante quanto à identificação do professor de Sala de Recursos com os serviços da Educação Especial, é o conhecimento adquirido na formação para a atuação no AEE. Ao falar desse assunto, a professora da escola E3 pondera que:

PG3: O papel do professor é igual ao do médico. Se você não estiver todos os dias estudando, se aperfeiçoando, você não vai entender aquela criança, porque cada criança é um livro aberto. Eu falo de crianças com relação à deficiência, porque você tem de conhecer aquele mundo dele, você tem de encontrar meios de conhecer o mundo dele. Cada um é diferente do outro. Então, nós temos de buscar conhecimento pra saber lidar com a diversidade. [...], quando eu falo essa formação, não só pelo Estado, mas de nós mesmos buscarmos esse conhecimento, essa formação pra gente saber lidar com essa diversidade.

Dessa maneira, com base nas atribuições previstas na Resolução nº 4/2009, as falas e a observação da atuação dos professores envolvidos na pesquisa revelam o conhecimento necessário adquirido na formação continuada na área e como eles estão presentes na sua prática em Salas de Recursos Multifuncionais para a complementação ou suplementação do apoio especializado ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nas escolas estaduais, uma das primeiras atribuições dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais é orientar a escola para a primeira matrícula do aluno no ensino regular e para a segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado na própria escola, como relata a professora da escola E3:

PG5: O procedimento administrativo é providenciar a matrícula, a segunda matrícula no atendimento educacional especializado e definir em conjunto com os profissionais da escola, não só os profissionais da SRM, mas o corpo técnico pedagógico da escola envolvendo também a família pra orientação e encaminhamento para os serviços complementares, inclusive articulações que sejam necessárias com os outros segmentos da saúde e as outras situações pra fortalecer e criar e estabelecer uma rede de apoio. Esse é o procedimento administrativo.

Quando este aluno já passou por uma avaliação inicial na COEES, é dada continuidade no processo avaliativo do aluno pelos professores da SRM. Caso este aluno nunca tenha sido avaliado e venha com uma solicitação dos professores do ensino regular, os professores da SRM fazem uma avaliação inicial. Esta avaliação demanda conhecimentos específicos na área da Educação Especial para evitar equívocos no encaminhamento do aluno para o atendimento educacional especializado, como fala a professora da escola E1:

PA2: Às vezes, a criança apresenta uma certa dificuldade na aprendizagem e o próprio professor do ensino regular já diz: “olha esse aluno tem uma dificuldade assim, assim”. E cabe aos professores da SRM verificar, através de uma triagem, um trabalhinho que esteja equivalente àquele nível da turma, pra verificar se realmente o aluno apresenta as dificuldades de aprendizagem pra verificar se há a possibilidade dele ter o acompanhamento aqui ou não.

No entanto, nos casos mais difíceis, os professores da escola E1 encontram dificuldades, como fala a professora:

PA1: No caso aqui, temos um aluno que se bate, se morde, [...], eu disse: “poxa vamos nos juntar, nós três, pra ver o que a gente pode fazer pelo aluno, porque a gente está sem saber o que fazer com ele”. Em outros tempos não acontecia isso, porque a psicóloga chamava a mãe, a assistente social ia lá na casa. Então, a gente tinha uma segurança muito grande. Hoje em dia, a gente fica até com medo de tomar uma decisão por conta própria e pensar que está errado. E quem sabe, às vezes, pode até estar certo. Mas como a gente não tem aquele profissional maior do nosso lado, a gente fica até com medo de tomar alguma decisão.

A insegurança demonstrada pelas professoras da escola E1 é a mesma da professora da escola E2, que solicitam os profissionais da COEES no momento da avaliação do aluno.

Na escola E2, os procedimentos também são iniciados pela matrícula do aluno no ensino regular, quando a família é convocada para a realização da anamnese e os profissionais da COEES vão até a escola para fazer a avaliação. Isto não significa que estes professores não tenham passado por formação na área da Educação Especial, mas este é um posicionamento destes professores na avaliação para a segunda matrícula do aluno na escola. Assim, os profissionais da COEES, geralmente, o psicólogo e o pedagogo, juntamente, com os professores da SRM realizam a avaliação educacional dos alunos. Isto é confirmado pelo depoimento da professora da escola E2:

PM1: Esse aluno, também, através da matrícula, passa por avaliação dos técnicos da COEES, dos psicólogos, também, pra que ele possa ser atendido naquela sala. E, também, conversando, fazendo entrevista com os pais pra saber de que forma, como foi a gestação daquela mãe, se quando a criança nasceu, se ela observou algum desenvolvimento diferente e, também, o laudo médico e o PDI, pra gente fazer o trabalho da identificação desse aluno no atendimento.

Quando necessário, os alunos são encaminhados para os serviços complementares com profissionais da saúde, para a emissão de laudo. Nesse sentido, não há a exigência por parte dos professores de Sala de Recursos

Multifuncionais de laudo, para que o aluno inicie o atendimento educacional especializado. É de conhecimento destes profissionais que há uma legislação que resguarda o aluno e que a exigência de laudo é uma imposição das escolas orientadas pela própria Seduc para a matrícula do aluno:

PG5: Então, essa informação que vem, que a diretoria de ensino, de educação infantil orienta pela exigência de um laudo, o que não é uma determinação adequada, uma vez que existe uma legislação que determina que não se pode negar, cancelar, adiar, fazer cessar, procrastinar a matrícula de uma pessoa em função de sua deficiência e a exigência de um laudo para efetivar matrícula na SRM, configura uma lesão a essa legislação.

Quando é identificada a necessidade de atendimento na SRM, o aluno é encaminhado, mas esta definição depende de todos os envolvidos no processo, principalmente, da família quanto à aceitação e a decisão pelo atendimento na SRM, como afirma a professora abaixo:

PG5: Quem define se o aluno é elegível ou não para a SRM, são todos os profissionais junto com a família, inclusive, porque isso é discutido com a família pra verificar se de fato a família entende a necessidade disso. É a família quem vai definir, também, se aceita ou não. Porque não é obrigatório.

Se não for constatada deficiência, embora o aluno não faça parte do público-alvo da Educação Especial, os professores da SRM dão o retorno com as orientações aos professores do ensino regular e familiares quanto à atenção que deve ser dada ao aluno.

Quando o aluno é eleito para a SRM, é definido o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um instrumento que possibilita o planejamento, a elaboração e a organização dos recursos necessários a cada aluno na Sala de Recursos Multifuncionais. O PDI contém, ainda, orientações para o professor do ensino regular e familiares, como informa a professora da escola E3:

PG3: [...] mediante todos esses encaminhamentos que foram dados, é na própria Sala Multifuncional, que nós vamos criar o PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Individual, pra poder traçar as ações que vamos desenvolver com o próprio aluno em SRM.

Este planejamento e organização das atividades e dos recursos que deverão ser utilizados com o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação são estabelecidos a partir da especificidade de cada aluno:

PA1: Quem planeja somos nós todos, professores do AEE. A gente faz o planejamento [...] com os antigos, a gente já sabe o que trabalhar, e, os novos, a gente vai trabalhando, lentamente, que é pra ver qual o nível de conhecimento dele, qual o grau que está o conhecimento deles, que é pra poder trabalhar o planejamento.

Quando é necessário, os professores também elaboram material de acordo com a especificidade do aluno:

PA1: A gente utiliza material com eles de acordo com a necessidade deles. Nós temos vários materiais e alguns são confeccionados. Então, é conforme a necessidade que a gente vai trabalhar com o aluno. Quando não tem, a gente confecciona, que é justamente na segunda-feira, que é quando a gente monta todos os trabalhos, o planejamento. E quando a gente tem uma folgazinha, a gente tira Xerox, tira da internet, vai imprimindo.

Quanto a isso, é observado, nas escolas, que nem toda SRM tem todos os equipamentos e materiais pedagógicos, que são encaminhados pelo programa de implementação destes espaços pelo MEC. Dos jogos pedagógicos existentes na sala, alguns são antigos e incompletos, o que leva os professores à pesquisa para a elaboração de materiais necessários ao atendimento do aluno.

Quanto a esta atribuição, embora não seja obrigatório um laudo para o atendimento educacional especializado em SRM, fazer uma avaliação educacional demanda conhecimento sobre as características dos alunos com necessidades especiais e conhecimentos sobre desenvolvimento humano. Estes conteúdos foram desenvolvidos de forma mais aprofundada nos primeiros programas de formação continuada, como no Conhecer para Acolher, porque até então, os professores trabalhavam com categorias específicas, como fala a professora:

PG5: A política de inclusão trouxe novas demandas para a formação do professor que atua na Ed. Especial, do profissional que atua na Ed. especial. Porque se nós nos reportarmos à história, quando nós atuávamos nos procedimentos de integração, nós éramos muito mais atados ao fazer específico com o aluno na sua especificidade. A def. intelectual só def. intelectual, a def. física só def. física. Era uma situação que nós sequer buscávamos ou nos era permitido, vamos dizer assim, o envolvimento com o todo da escola. Essa política de inclusão vem nos forçar ao refazer de nossos procedimentos pedagógicos, inclusive.

Com a política de inclusão, a prática do professor foi redimensionada e as formações adquiriram novas formas de organização. No entanto, há que se

considerar que o aprofundamento dos conteúdos nas formações dá mais segurança e autonomia aos professores de SRMs.

b. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A partir do que é definido no PDI do aluno, os professores de SRM devem por em prática as ações a serem trabalhadas no Atendimento Educacional Especializado, levando-se em consideração o que é observado no aluno em um determinado período. Este planejamento das ações, segundo o professor da escola E3:

PG6: Depende de uma série de situações, né? Na verdade, vai ter que ser feita essa avaliação que vai constar no PDI e, depois, a gente vai traçar as atividades a ser desenvolvidas, de acordo com o desempenho do aluno, com o desenvolvimento do aluno também, pra poder ir construindo as atividades. Porque, na realidade, não podem ser programadas num prazo, elas têm que ser acompanhadas dia-a-dia no atendimento, pra que a gente possa ir construindo uma ação. Porque, às vezes, num momento não serve, vai traçar outra atividade pra esse aluno.

Observa-se, pelo depoimento dos professores, que é muito importante para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, a experiência e o conhecimento das especificidades dos alunos:

PA1: O DI, que é deficiência intelectual, o que a gente faz com ele? Vamos trabalhar a atenção, a concentração, que é uma das principais coisas que a gente tem não só com o DI, mas com todos eles. E a gente tem de trabalhar primeiro isso neles, pra depois a gente trabalhar outras coisas, porque se eles não tiverem atenção e concentração, você não consegue trabalhar outra coisa com ele. Depois, passamos pra coordenação motora fina, grossa, porque ele tem de ter atenção e concentração pra ele poder fazer as outras atividades.

Ao identificar as necessidades educacionais e reconhecer os avanços alcançados pelo aluno, os professores vão aos poucos incrementando o atendimento com novas atividades:

PM1: [...] trabalhamos a atenção, a concentração e a socialização do aluno e só depois que percebemos que aquele aluno já se concentra, já tendo atenção naquela atividade que eu passei, eu passo a trabalhar as cores primárias com ele, pintura, os encaixes, quebra-cabeça, são estas atividades. O comportamento também, porque eles não param, não têm o

hábito de sentar, correm, pulam, abrem torneira, abrem porta de banheiro, do armário, jogam as coisas pra fora.

No entanto, os desafios vivenciados pelos professores de Sala de Recursos Multifuncionais são muitos, na garantia de um serviço de qualidade ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como são enfatizados por estes profissionais:

PA3: Desde que eu entrei pra trabalhar, diretamente, no AEE, na antiga sala do SAPE, é que eu vejo isto como um desafio. Cada vez que eu encontro com eles, com os problemas deles, que são maiores que os problemas que a gente vê nos alunos, os chamados ditos normais, é um desafio. Como é que eu vou conseguir? Tu te desafiar. Como é que tu vais achar uma forma?

PA2: O aluno, muitas vezes, é uma caixinha de surpresa. Então, você faz um determinado tipo de atividade achando que aquilo vai, especialmente, o autista, né? Puxa, mas não deu certo! Você já tem que ter alguma coisa engatilhada. Você vai ter que ter várias situações pra contornar e ver se esta criança consegue corresponder a alguma coisa. Então, este é um trabalho muito lento que você vai tentando, aos poucos, conhecer seu aluno e verificar o que ele consegue e o que você consegue descobrir neste aluno. Às vezes, a mesma deficiência, você está acostumado a trabalhar com determinado aluno. No ano seguinte ou até no meio do ano, chega um aluno novo, com a mesma deficiência, mas, totalmente, diferente. Aí você diz assim: e agora? Então, a gente tem de estar sempre buscando esse conhecimento. Estar sempre buscando, realmente, ajuda pra gente, em primeiro lugar, poder trabalhar com estes alunos. Ter condições de ajudá-los, de encaminhá-los. Então, é uma luta constante.

Embora os avanços alcançados pelo aluno mais comprometido pela deficiência sejam lentos, os professores estão sempre avaliando a utilização dos recursos e estratégias:

PM1: É um trabalho que você faz e que você tem a sua gratificação no final, de acordo com o desenvolvimento daquela criança. Você percebe quando ela já avançou um pouquinho [...]. Quando vou aplicar um trabalho com o aluno e ele não alcançou aquele objetivo, aí eu já fico preocupada em mudar minha estratégia. O que é que eu vou fazer com ele?

Muitas vezes, as decisões, que podem ser determinantes no planejamento do atendimento, são tomadas durante a interação com o aluno e reforçadas pela observação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais quanto ao estilo de aprendizado do aluno.

É observado, nas falas dos professores de SRMs, que a dúvida e a incerteza são presenças constantes no atendimento ao aluno especial. Vale ressaltar que a formação inicial destes professores é diversificada:

PA1: Iniciei com ensino médio, o magistério, e, depois, fiz graduação em geografia.

PA2: Eu também iniciei com o médio, o magistério, e, depois, fiz pedagogia, a licenciatura em matemática, mas permaneci trabalhando só com o nível fundamental de ensino.

PA3: Eu também comecei com o magistério, meu curso inicial foi a língua portuguesa, mas não concluí meu curso.

PM1: Eu também iniciei com curso de magistério, depois, fiz pedagogia, mas ainda atuo como ensino médio na SRM.

PG1: Educação Geral. Para o ano já vou entrar em aposentadoria.

PG2: Sou pedagoga.

PG3: Sou pedagoga também.

PG4: Sou Pedagoga.

PG5: Minha formação inicial é em Artes. Eu sou licenciada em Artes Visuais.

PG6: Eu sou licenciado pleno em biologia, especializado em Metodologia de Ensino, mas, inicialmente, biologia.

Como é observado, os professores não têm formação inicial na área da Educação Especial e o conhecimento que eles têm na área é proporcionado por cursos de formação continuada ofertados pela Seduc.

Embora os professores tenham participado de cursos de formação continuada como o “Conhecer para Acolher”, o “Educar na Diversidade” e outros, estas situações podem estar relacionadas tanto ao atual contexto de SRMs no atendimento de todas as especificidades, como também ao que é trabalhado nas formações atuais. Nestas, o foco deixou de ser a abordagem por especificidade e suas características, educação e prevenção, passando a uma abordagem mais contextualizada, considerando-se a educação na perspectiva da inclusão. Desta forma, as formações atuais fazem do professor um generalista sem que isso lhe favoreça no momento de avaliação e tomada de decisões no AEE.

c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

A organização do tipo, do tempo e do número de atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais está relacionada com a necessidade identificada no aluno.

Embora a legislação não determine esta organização, ela dá autonomia aos professores para o planejamento do atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais. Esta organização também conta com o bom senso dos professores ao considerar o nível de comprometimento pela deficiência, para que o aluno possa demandar um tempo maior de:

PA1: Os DI, os com Baixa Visão, eles têm horário determinado aqui, no caso, porque são duas formas de tempo, duas horas. Agora os autistas, o tempo é conforme o limite deles. Nós temos dois autistas, aqui, que entraram este ano. Então, o limite deles é curtíssimo. Muito mesmo! Têm dias que eles não conseguem ficar até 3 horas da tarde. Duas horas eles entram e três horas já está no limite deles. Sabe, às vezes, nem uma hora de tempo, mas é assim mesmo.

Quanto ao tipo de atendimento nas SRMs em escolas estaduais, ele dar-se de forma individualizada, em grupo ou misto, dependendo de cada caso. Segundo os professores das três escolas pesquisadas:

PA1: Acredito que são em todas as SRMs. Funciona trabalho individualizado, em grupo e misto (Escola E1).

PM1: A sala onde eu trabalho é mais individualizado (Escola E2).

PG6: Depende de cada caso, de cada aluno. Nós temos um espaço adequado pra isso. É possível que um professor esteja atendendo um aluno individualmente e outros estejam sendo atendidos em grupo (Escola E3).

Em relação ao número de atendimentos nas Salas, isto está relacionado, também, ao número de professores na SRM, que organizam o cronograma de acordo com a quantidade de alunos. Segundo o professor PG6, na escola E3, “a cada turno, cada profissional atende até três alunos por turno. Um professor pode atender até seis ou sete alunos por dia”. A professora PA3 assegura que na escola E1 “são atendidos 8 alunos pela manhã e 8 pela tarde”. Por sua vez, a professora PM1 afirma que na escola E2 “são atendidos 2 alunos pela manhã e 3 à tarde”.

Nas três escolas pesquisadas, foi observado que quando os alunos que estudam na mesma escola e estão em período de avaliação escolar, as atividades de rotina na SRM são interrompidas e os alunos são acompanhados na execução da atividade avaliativa na própria SRM.

Quanto ao tempo de atendimento, os professores levam em consideração a especificidade de cada caso, a quantidade de professores, bem como, da realidade do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais:

PG5: Esse tempo, também, é organizado a partir do PDI, da identificação da necessidade de cada aluno. Tem aluno que demanda um trabalho maior, por exemplo, com memória, tem aluno que demanda mais tempo com uma atividade para o desenvolvimento da atenção. Então, vai depender de cada aluno. E a organização, a nossa sala é dividida por espaço de atendimento. Então, cada profissional atende a um determinado número de alunos, tem um cronograma de atendimento para o desenvolvimento das atividades e depende disso, da necessidade de cada aluno.

PG3: Têm uns que duram uma hora, outros que duram mais de uma hora, no caso. Têm uns que precisam de três dias, têm outros que precisam de dois. Assim, vai depender de como eu havia dito, né? De cada caso.

No entanto, os professores da SRM consideram insuficiente o tempo de atendimento disponibilizado, principalmente, ao aluno com um comprometimento maior pela deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo os professores da escola E1:

PA1: Acho que deveria ser mais tempo de atendimento. Acho muito pouco tempo.

PA2: O número de alunos para o número de professores não dá pra ser um atendimento mais extenso. A gente tem de atender de acordo com nossa disponibilidade de horário, porque tem aluno que vem todos os dias, outros vêm terça e quinta, quarta e sexta. Os autistas, a gente procura manter todos os dias, porque eles precisam se socializar mais.

Na escola E3, os professores da SRM avaliam que fatores como o turno em que o professor trabalha, interfere no tempo disponibilizado ao atendimento educacional especializado nestes espaços, pois parte destes profissionais trabalha apenas um turno e, ainda, precisam desenvolver outras atividades como o atendimento de pais ou responsáveis pelo aluno, elaboração de materiais pedagógicos, entre outras. Esta divisão do tempo, segundo os professores:

PG6: A gente tenta estipular dentro do que seja suficiente e dentro do limite do que a gente tem de atendimento também. Porque seria bom pra alguns alunos que o tempo fosse bem maior, mas aí a gente já vai ter que fazer o atendimento de outro aluno e aí acaba tendo que, às vezes, alguma atividade você ter que paralisar em algum ponto pra reiniciá-la em outro momento. Mas o tempo, na verdade, quem constrói é o próprio aluno. Nesse sentido, é ele quem vai demandar o tempo que é necessário para aquele atendimento.

PG5: Além disso, também, o tempo, enquanto medida de atividade dentro da SEM, não é, especificamente, apenas para o atendimento do aluno. Esse tempo em cada turno que nós temos, se destina ao atendimento, à construção de recursos didático-pedagógicos, ou avaliação dos procedimentos, se foi adequada aquela atividade, com aquele recurso, se atingiu o objetivo planejado, se têm resultados, atendimento aos pais, orientação aos demais profissionais da escola. E, também, nós não atendemos só alunos daqui da escola. Como a rede estadual não tem Sala

de Recursos Multifuncionais instalada em todas as escolas, nós funcionamos como pólo. Nós atendemos alunos que vem de outras escolas, nós precisamos entrar em contato com os outros profissionais que atendem. Nós, também, temos que providenciar a formação dos demais profissionais da escola, então, o tempo de atendimento na SRM é organizado em função de tudo isso.

Nesse sentido, as inúmeras atribuições assumidas pelos professores de Sala de Recursos Multifuncionais acabam por interferir no atendimento dos alunos. Há, ainda, outros fatores que interferem no tempo de atendimento dos alunos em SRM, como a ida constante de outros profissionais solicitando a atenção dos professores da SRM, exatamente, no momento do atendimento. Estas situações acabam por interferir no desenvolvimento das atividades com os alunos, “porque batem na porta a toda hora e isso tira a concentração deles”, como explica a professora PA2.

d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

Durante o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, os professores observam o nível de desempenho do aluno nas atividades propostas e as estratégias que podem ser utilizadas tanto na SRM como, também, na sala de ensino comum.

No entanto, nem sempre as orientações dadas aos professores do ensino regular são executadas, devido ao nível de comprometimento pela deficiência que o aluno possui e às salas de aula, geralmente, serem superlotadas. Esses alunos, na maioria das vezes, não conseguem nem permanecer em sala de aula, o que leva o aluno a ser trabalhado em tempo maior pelos professores da SRM durante o atendimento educacional especializado, como confirma a professora da escola E1:

PA2: A gente faz uma espécie de adaptação pra que ele possa desenvolver aqui de forma adaptada o conteúdo que é da sala de aula, do ensino regular. No caso, se o aluno conseguir, se o aluno não desenvolve, como o autista, que não está naquele nível, está naquela série, mas não está no nível cognitivo daquela turma, a gente precisa trabalhar mais com ele a coordenação, a questão da socialização, que é o que a gente mais tenta, socializar o aluno autista, né, esses que, às vezes, nem vão pra sala de aula.

Quando este aluno não alcança o objetivo, as professoras da SRM procuram mudar as atividades e estratégias até que o aluno alcance o objetivo, como no relato da professora da escola E2:

PM1: Nós planejamos assim: trabalhei alguma atividade com o aluno e ele não alcançou o objetivo, aí eu procuro como mudar aquele meu planejamento com ele de novo. Ou, então, se eu já conseguir, eu já vou pesquisar outras atividades pra eu passar pra aquele aluno no decorrer da semana. É de acordo com a necessidade de cada um. Eu organizo o que tem, o que não tem eu confecciono: jogos, quebra-cabeças, encaixe. É assim que eu faço.

Estas estratégias podem ou não ser viáveis de ser aplicadas em sala comum com o aluno. No entanto, há todo um processo até que o aluno supere sua dificuldade, como na fala do professor da escola E3:

PG3: Não tem nada fixo. Nada pré-definido. Essa construção pode até ser processual, junto com o desenvolvimento do aluno. Nesse caso, [...] ele não conseguiu desenvolver, ele não conseguiu absorver aquela atividade; então, nós vamos ter que reformular em cima do que ele apresentou dificuldade pra que essa dificuldade seja minimizada.

Dessa maneira, é muito importante que o professor de SRM faça a avaliação da funcionalidade e da aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no apoio para superação das dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no AEE para, posteriormente, fazer a orientação para a aplicação das estratégias pelo professor do ensino regular.

Nas escolas, de um modo geral, poucas SRMs possuem todos os recursos, mas é uma prática dos professores a construção de material pedagógico para trabalhar com o aluno que podem ser disponibilizados para uso, também, em sala comum. Geralmente, essa prática do professor é desenvolvida pela falta de recursos específicos, por meio de pesquisa na internet ou participando de oficinas pedagógicas, desenvolvidas na própria escola e, raramente, como estratégia em formação continuada.

e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.

É muito importante a articulação e o estabelecimento de parcerias necessárias com outros setores da comunidade para criar uma rede apoio, para que venham favorecer a participação e o avanço na educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos no ensino regular.

Assim, quando os alunos precisam de atendimentos complementares, como: a fonoaudiologia, fisioterapia, oftalmologia, psicologia, natação e outros, os professores de Sala de Recursos, por meio da orientação à família, encaminham o aluno para as IES e instituições que oferecem estes serviços. Segundo a professora da escola E3:

PG3: Nós temos parceria com outros profissionais, principalmente, com o IESAM, da parte de psicologia, e quanto à parte clínica, o encaminhamento se faz para o COEES, né?

De igual maneira, os professores, também, são beneficiados com estas parcerias, pois são favorecidos com palestras na área da Educação Especial que irão ajudar na sua prática, como relata a professora:

PA2: A questão dessas possibilidades, a escola trabalha. A gente sabe que tem muito que avançar dentro do serviço nas SRM, mas dentro do que nós possuímos, a gente tenta inserir o aluno nas atividades sociais, essas coisas pra que ele se sinta, realmente, interagindo com todos. Nós até temos uma certa assistência em termos de libras, devido nós termos os alunos surdos do Felipe Smaldone, que, geralmente, início do ano, na jornada pedagógica, sempre tem uma palestra. Geralmente, em outubro, vem pra socializar o que acontece nas outras escolas. É uma outra língua. Mas nós não temos alunos surdos aqui na SRM, têm alunos na escola na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, mas eles são atendidos lá na sala deles pelo professor itinerante. Nós temos (na escola E1) a professora intérprete exclusiva do Smaldone. Ela é intérprete de dentro da sala de aula deles. Ela fica direto com eles na sala.

Na escola E3 há o intercâmbio de informações entre os professores de SRM e os profissionais de outros segmentos, dos atendimentos realizados fora do contexto escolar. No entanto, quando necessário, os professores da escola vão às instituições onde o aluno será atendido para intercambiar, junto à família, as informações e orientações dos profissionais que atendem os alunos:

PG5: A M., por exemplo, uma aluna com deficiência física congênita, ela vai inclusive passar por uma cirurgia e eu tenho acompanhado ela nesse processo, acompanhado a família, também, nesse processo de orientação, de dar encaminhamento, porque é uma situação que, às vezes, você vê como isso interfere no pedagógico. A situação de saúde, a situação familiar relativo a essa questão de saúde interfere no processo pedagógico do aluno. Às vezes, é preciso que nós também façamos isso. Eu saio da escola, vou até a Rede Sarah fazer acompanhamento à aluna, fazer acompanhamento à mãe, pra poder pegar as orientações que o médico dá, conversar com a mãe sobre o que ela precisa fazer: não carregar excesso de peso, correção da postura da aluna. A gente faz isso sim. Mesmo por que é preciso, né?

O intercâmbio de informações é necessário e beneficia o aluno na medida em que o professor pode obter orientações do profissional e reforçar, junto à família, os cuidados necessários que podem favorecer o aluno, pedagogicamente, na Sala de Recursos Multifuncionais. Os conhecimentos dos professores relacionados a esta atribuição, que é identificar estratégias básicas sobre como criar redes de apoio, estão dentro do que se propõe a formação atual, que é ver o aluno como um todo incluído, ativamente, na sociedade, sem se prender em suas deficiências.

f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

Uma atribuição muito importante do professor da Sala de Recursos Multifuncionais é a interação que ele precisa estabelecer com o professor do ensino regular para orientações sobre como trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula comum, para que este aluno possa participar, ativamente, das atividades.

No caso de alunos não alfabetizados, a professora da escola E3 considera importante que a responsabilidade pela educação do aluno deva ser compartilhada com todos os envolvidos, pois essa não é uma função específica do professor de SRM:

PG5: No caso de alunos não alfabetizados [...], por exemplo, um aluno cego não alfabetizado, de quem é a responsabilidade pela alfabetização do Braille desse aluno? É da SRM, não é? É desse professor. Porque o professor lá do ensino comum, qual é o processo de alfabetização que ele usa? É o da escrita. É o da escrita grafada. Não é da escrita em Braille. Então, nesse caso, especificamente, de quem é a responsabilidade pela alfabetização desse aluno? Eu acho que essa responsabilidade é compartilhada. Qual é a nossa responsabilidade junto com o professor do ensino comum? É trabalhar, junto com ele, estratégias e recursos específicos para isso. Orientar no uso desses recursos, orientar no sentido de estratégias diferenciadas que possam dar conta não só desse aluno que apresenta uma especificidade, que é público-alvo da Educação Especial, mas pra qualquer aluno. A responsabilidade, eu acredito, que deve ser compartilhada sim, com todas as especificidades.

Este compartilhamento de responsabilidades entre os professores da SRM e o professor do ensino regular vem favorecer a troca de informações em relação aos avanços que o aluno demonstrou, das dificuldades que ainda apresenta e de que forma podem ser trabalhadas.

O professor da SRM também procura orientar a família que em grande parte demonstra não ter conhecimento acerca da própria deficiência do filho e como agir com ele:

PA3: A mãe, às vezes, vem com aquela criança que tem uma necessidade. Então, ela só sabe que o filho tem uma necessidade, mas não sabe se o filho vai ficar bom. Então, ela acha que aqui a gente vai curar o filho dela. Então, quer dizer, ela não foi orientada, nem pela neurologista que faz acompanhamento. Então, coloca a criança na escola e acha que a gente vai fazer um milagre. Não é assim. O que a gente vai ter que fazer? Chamar essa mãe, novamente, orientar, falar pra ela que essa criança não vai ser perfeita, porque acha que esta criança tem de ser perfeita e isso não existe, né?

O que pode ser considerada como uma postura dura da professora para com a família é também o momento de esclarecimentos para trazer a família à realidade quanto às dificuldades do aluno causadas pela deficiência e quanto ao potencial que precisa ser trabalhado. E, muitas vezes, é preciso mostrar à família que isto demanda tempo e o envolvimento dela no processo:

PM1: Falando sobre os alunos, da mãe, que sempre pergunta se o aluno vai aprender ou não, a minha resposta é ele aprende, quando você está do lado dele. Quando você está conversando com ele, ele ouve, ele está aprendendo o que está falando. Se aquele aluno não sabe pegar uma caneta, pegar um talher, mas, a partir do momento que ele vai observando o que você está fazendo, ele passou a pegar aquele talher, passou a levar o copo de água à boca, ele aprendeu ou deixou de aprender? Ele aprendeu, porque nem todo aluno, nem os ditos normais aprendem de forma igual.

Dessa forma, é primordial o conhecimento do professor da SRM sobre o desenvolvimento humano, sobre as deficiências e suas características educacionais para ajudar a família e os professores do ensino regular a entender que para o alcance dos objetivos educacionais com o aluno, é necessário o envolvimento de todos com a compreensão que cada pessoa tem um tempo de aprendizagem e das providências que devem ser tomadas para o apoio ao aluno.

Neste sentido, as formações atuais não tratam, especificamente, das características das deficiências, pois a política de inclusão trouxe novas demandas para a formação dos professores que atuam na Educação Especial. No atual contexto, as formações são planejadas para possibilitar ao professor de SRM ver a escola como um todo, como, também, perceber a importância da família e dos docentes do ensino regular em participar juntos para ampliar a possibilidade de suporte ao aluno para melhor atender as suas necessidades educacionais.

g. Ensinar e usar a tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

Ao identificar as necessidades e habilidades do aluno, é função dos professores da SRM selecionar os recursos pedagógicos que deem condições de acessibilidade ao aluno comprometido pela deficiência, com o objetivo de eliminar as dificuldades encontradas e auxiliar no seu aprendizado e participação autônoma no contexto escolar. Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento e saiba utilizar, corretamente, os recursos indicados para cada caso e fazer as adequações necessárias ao aluno.

No entanto, existem poucos recursos de tecnologia assistivas nas escolas E1 e E2. Além disso, é observado na fala dos professores da escola E1 a falta de formação para o domínio das tecnologias que venham favorecer este aluno, como afirma a professora:

PA3: [...] aqui na Sala Multifuncional colocaram os computadores, a impressora, internet, mas não veio capacitação para que nós, que estamos aqui, possibilitamos trabalhar com isso. O que aconteceu? Nós mesmos estamos tendo que pagar por fora ou a gente mesmo pesquisando, utilizando material que a gente vem aprender sozinho. Algumas pessoas que trabalham aqui que vem e orientam um pouquinho e a gente vai aprendendo a lidar com isso, com os computadores. Falta capacitar mais quem está aqui.

Esta realidade parece ser a mesma dos professores da escola E2:

PM1: Eu, também, fiquei perdida. Como que eu ia trabalhar se eu não tinha uma formação pra trabalhar com os equipamentos que estavam chegando? Aí, através de reuniões com o pessoal da COEES, pesquisas, fui logo pra internet pesquisar como trabalhar em SRM e, através daí, é que fui descobrindo como eu devia fazer o meu trabalho.

Por sua vez, na escola E3, os professores demonstram ter conhecimento das tecnologias assistivas e de suas possibilidades de trabalho no apoio ao aluno com deficiência:

PG3: Na parte de tecnologia a gente utiliza as pranchas no computador, né? A prancha de comunicação. Nós temos várias atividades que são realizadas aqui. A que mais utilizamos assim, é no computador, porque a parte da prancha de comunicação usamos, também, aquela parte que trabalha com a memória, o trabalho de memorização, fazer a seriação das atividades de objetos, números, a parte matemática, também, a gente trabalha muito no computador com eles. Agora, em termos de material lúdico, nós trabalhamos muito mesmo são os jogos didáticos que nós temos aqui, o jogo da memória, o dominó tátil, que trabalha com os alunos cegos, enfim, vários.

Foi observado que a escola E3 possui uma SRM bem organizada, completa em todos os recursos pedagógicos, equipamentos e os seus professores possuem cursos em tecnologia Assistivas, o que pode ser avaliado como o diferencial entre as escolas pesquisadas no atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Foi constatado, durante a observação, que as escolas E1 e E2 receberam, apenas, parte dos equipamentos do programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como o computador com o teclado colméia, lupa eletrônica, jogo de memória para deficientes visuais, impressora e scanner. Alguns dos recursos pedagógicos das escolas são antigos e incompletos, o que faz com que seus professores confeccionem materiais para trabalhar com o aluno.

Neste sentido, para o desenvolvimento desta atribuição, as primeiras formações já trabalhavam conteúdos voltados para as deficiências e o uso de recursos que favorecem o aluno em sua autonomia. Atualmente, dentro do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade do MEC, há o curso Formação de Professores do AEE em Tecnologia Assistivas com enfoque na produção de recursos pedagógicos acessíveis e na comunicação alternativa nas escolas, surgido a partir da implementação das SRMs.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

É imprescindível a articulação dos professores de SRM com o professor do ensino regular, com o objetivo de somar esforços para a eliminação das barreiras que impedem o desempenho do aluno com deficiência no ensino regular. A proximidade entre os professores do ensino regular e o especializado permite compreender o funcionamento e o trabalho diferenciado nas SRMs.

No entanto, pode-se perceber na fala da professora PM1 que na escola E2, o trabalho dos professores em Sala de Recursos Multifuncionais ainda não é compreendido pelos professores do ensino regular:

MP1: os alunos do ensino regular que vem e são atendidos no AEE, os professores acham que ali é apenas pra reforço. Então, qualquer dificuldade que eles estão tendo lá, então eles colocam como se fosse pra reforço. Sendo que o nosso trabalho na SRM é diferente desse que eles estão pensando. É um trabalho diferenciado para que o aluno possa ter mais

atenção, concentração e não trabalhar disciplinas que os professores acham que tem que trabalhar na SRM como aula de reforço. É diferente.

Também não há uma compreensão dos gestores da função do próprio espaço da SRM. Sobre este assunto, a professora da escola E1, também, se queixa:

PA3: Um dia a vice-diretora chegou e disse que era uma sala de todos os alunos, todo mundo podia usar. Mas não é bem assim. Ela não é disponível pra todos, tem que ter um critério, tem que ter uma organização.

Embora os professores se ressintam da falta de conhecimento dos profissionais da escola sobre o trabalho desenvolvido na SRM, a professora da escola E1 garante que os professores do ensino regular são informados quanto à necessidade do aluno, quais as atividades que devem ser trabalhadas e como deve ser a avaliação deste aluno em sala comum:

PA3: A gente procura orientar os professores de sala regular com informação do que este aluno tem e quais as necessidades especiais que ele precisa. Se forem fazer alguma avaliação seriada a gente coloca atividades adaptadas daquele assunto que ele vai cobrar do aluno em forma de prova. E, assim, a gente vai ajudando na avaliação informando eles do ensino regular.

Segundo a professora PA1, uma das oportunidades para o intercâmbio entre os professores da SRM e do ensino regular está relacionada à participação do aluno com deficiência nas atividades comemorativas da escola E1:

PA1: O professor (do ensino regular) está precisando de alguma coisa, tem culminância pra fazer, é final de datas comemorativas; então, a gente já colabora com o professor de sala de aula que tem alunos com necessidades especiais. Elas sempre correm aqui com a gente.

No entanto, esta articulação com os professores do ensino regular para orientações, quanto ao aluno com deficiência, nem sempre acontece quando o aluno é de escola do entorno. Esta articulação, segundo a professora PA1:

PA1: Muito difícil. Por sinal, o intercâmbio que nós temos aqui é só entre nós mesmos (professores da escola). Nós temos alunos que são alunos do Yolanda, que são alunos da APAE, mas eles não vêm aqui. Eles não têm contato nem com os professores daqui, nem com os professores de sala de aula que estão com os alunos deles.

Esta parece ser a mesma realidade vivenciada pelos professores da escola E2, que diz não haver articulação com professores do ensino regular da escola onde o aluno é matriculado:

PM1: Lá na escola, nós temos, com os técnicos e os professores, que atuam com aluno de inclusão na sala da escola, onde trabalho mesmo, mas de outras escolas, não tenho esse intercâmbio. Apenas com o aluno.

Por sua vez, os professores de SRM na escola E3 asseguram que essa articulação sempre existiu, mesmo porque são parceiros na formação dos professores do ensino regular da própria escola. Na avaliação da professora PG5, os professores da SRM entendem que se o aluno é atendido na SRM, o professor do ensino regular deveria ter o conhecimento disso também, pois essa é uma construção coletiva:

PG5: Acredito que ainda estamos em projeto de construção de conceitos, inclusive, de atribuições dos profissionais, da conscientização de que essa ação coletiva conjunta é necessária e é eficaz quando se efetiva.

Com os depoimentos dos professores, é possível observar que a articulação dos professores de SRMs com os professores do ensino regular nas escolas se dá em maior ou menor intensidade, mas esta é construída ao longo do trabalho que é desenvolvido na SRM:

PA3: Estamos lidando com o aluno até o 5º ano, então, quando entra 5ª série, 6ª série, aí a dificuldade é maior, porque cada aluno tem seu professor, sua disciplina. Então, a gente tem que estar preparado pra isso. Como você vai lidar com o aluno que tem vários professores? Que tem vários tipos de professores que não são acessíveis, porque há aqueles que conhecem, aceitam, colaboram, mas têm aqueles que não, né? Têm aqueles que acham que o aluno é nosso, não é aluno dele. Se ele é deficiente, ele é especial, acham que ele tem que ser atendido só aqui.

Nas formações atuais, se discute a importância desta atribuição dos professores das SRMs como fundamental para a superação das dificuldades dos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular.

Diante da exposição de todas estas atribuições, os professores mantêm certo descrédito quanto à definição e valorização de seu papel em SRM pelo sistema educacional:

PG5: Do ponto de vista do sistema paraense de ensino, do sistema estadual da Seduc do Pará, ele está nos documentos de alguma forma definido, mas não adequadamente definido e não vem sendo mantido de acordo com a política de implementação do programa Sala de Recursos Multifuncionais. Há algumas contrariações ao que o programa propõe, isso sim. É que passa por uma série de questões que precisam ser rediscutidas, tudo o mais. Politicamente, não está muito bem definido na secretaria ainda esse atendimento na SRM. O papel do professor da SRM não está bem definido pela secretaria de educação.

Observa-se no relato dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, que, embora se identifiquem com o trabalho, há um descontentamento com as mudanças provocadas pela nova política e a implantação das Salas de Recursos

Multifuncionais que trouxe uma sobrecarga de funções a estes profissionais, que vão além do atendimento ao aluno:

PA3: Eu acho que a gente não tem definição, a gente é tudo. Aqui a professora é múltipla, professora multifuncional, porque aqui nós somos: professoras, psicólogas, doutoras, orientadoras, psiquiatras, delegadas, juíza, amiga, mãe, entendeu?

É possível observar, ainda, que apesar da insatisfação com a falta de apoio de gestores das escolas e da própria COEES, quanto à determinadas situações, os professores procuram dar o melhor de si, pois embora tenham experiência na área, alguns procuram suprir suas necessidades de conhecimento, de formação, com leitura ou fazem cursos com recursos próprios. As dificuldades encontradas diante do atendimento às especificidades do aluno são amenizadas pela troca com outros profissionais que trabalham na área da Educação Especial, como, também, das pesquisas na internet. Entretanto, a articulação com os professores do ensino regular, ainda, está longe de ser o ideal, pois ainda falta de ambas as partes o interesse e o reconhecimento do trabalho que é desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a Educação inclusiva tem sido a gestora de mudanças nos sistemas educacionais com a busca pela efetivação de uma escola que possibilite o acesso e a permanência dos alunos no cumprimento das metas de uma educação para todos. Nesse sentido, ganham destaque os avanços observados com a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares, como estratégia para o apoio ao aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídos no ensino regular.

Embora essas medidas sejam importantes por buscarem superar os problemas de acesso à educação e assegurar a permanência destes alunos nas escolas públicas, acabaram, também, por apontar as fragilidades da formação de professores para atuar nestes espaços educativos.

Ao longo do trabalho, procurou-se colocar em destaque o papel da Coordenadoria de Educação Especial (COEES), enquanto órgão executor das ações de formação de professores da Secretaria de Educação para a educação inclusiva no Estado do Pará.

Assim, as conclusões desta pesquisa sobre “Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva” foram encaminhadas atendendo aos seus objetivos específicos: conhecer como vem se desenvolvendo a formação continuada do professor para o atendimento nas SRMs em escolas públicas estaduais; verificar se os conteúdos e as estratégias utilizadas na formação continuada contemplam as necessidades dos professores e, finalmente, identificar como os conhecimentos adquiridos na formação continuada do professor interferem na sua prática pedagógica nas SRMs.

Seguindo estes direcionamentos, com relação ao desenvolvimento da formação continuada do professor para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas estaduais, conclui-se que:

- A política de inclusão trouxe novas demandas para a formação de professores que atuam na Educação Especial. Assim, o programa de formação de professores para a educação inclusiva da Secretaria de Educação do Estado do

Pará vem buscando atender a política nacional do MEC. No entanto, é observado que, embora exista um planejamento, não há uma organização nos encaminhamentos das ações de formação continuada, como, também, não há por parte do órgão executor, uma avaliação das ações no sentido de fazer o diagnóstico dos resultados no contexto escolar.

- Outro ponto observado, é que embora a Coordenadoria de Educação Especial tenha um planejamento, não há uma sistematização eficiente destas ações com uma regularidade necessária para o fortalecimento da educação inclusiva no Estado. No momento, a formação não alcança todos os professores da Educação Especial, contemplando, apenas, os professores que acabaram de passar por concurso público. Isso faz com que os professores, que não foram contemplados, procurem outras formas de se capacitar.

- Finalmente, embora as ações de Formação Continuada dos professores da Educação Especial atendam à política do MEC, aos documentos internacionais e à legislação nacional, não oferecem aos professores mecanismos que deem suporte para a superação da realidade concreta dos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar. Neste sentido, é observado que nas formações atuais prevalece a teoria desvinculada da prática, o que é muito questionado pelos professores.

Diante disso, entende-se que há a necessidade do poder público repensar o planejamento das ações de formação dos professores da Educação Especial, oportunizando a estes professores a possibilidade de ampliação de conhecimentos nesta área para assegurar os serviços de apoio especializado ao aluno com deficiências no ensino regular. Assim, considera-se que é imprescindível a mobilização do poder público para criar condições, para que os professores especializados se tornem aptos para o atendimento às deficiências dos alunos nas SRMs, oferecendo cursos em nível de extensão para assegurar uma formação mais adequada para a atividade exercida por estes professores.

Dessa maneira, é necessário, ainda, que o poder público reconheça que a implementação de novas políticas, como as atuais Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares, exige uma formação consistente não, apenas, aos professores, que ainda não passaram por formação, como, também, de professores que já estão na ativa.

Quanto às estratégias e aos conteúdos das ações de formação continuada dos professores para atuarem na Sala de Recursos Multifuncionais, os resultados da pesquisa apontam que:

- Na década de 90, as ações de Formação Continuada de professores para o desenvolvimento dos serviços da Educação Especial nas escolas públicas estaduais se configuraram por cursos de carga horária considerável. Atualmente, estão centradas em práticas configuradas sob a forma de cursos de pequena carga horária (40/80h), promovidos pelas Secretarias de Educação, com o objetivo de aperfeiçoar os saberes e as práticas de seus docentes.

- Nesse sentido, foi observado que não há uma estratégia única a ser utilizada por todos os formadores da Coordenadoria de Educação Especial para a efetividade das ações. No entanto, o que é priorizado são os conteúdos que serão ministrados aos professores.

- Quanto aos conteúdos, são os mesmos das ações iniciais de formação para a implementação da educação inclusiva, entretanto em uma abordagem diferenciada. Atualmente, as formações abordam mais o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com necessidades especiais, sem se deter às características das especificidades.

- No entanto, esta nova abordagem não contempla as necessidades e expectativas dos professores para uma prática efetiva junto ao aluno com necessidades especiais, aos pais e todos os profissionais que fazem parte da escola.

Com relação às estratégias utilizadas nas ações de formação, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, dando continuidade com o aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos.

Nesta perspectiva, considera-se que os órgãos responsáveis pela gestão das políticas de formação de professores deveriam levar em consideração os conteúdos necessários ao conhecimento das especificidades dos alunos, como, também, acrescentar a esses fundamentos, uma formação que tome como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente e as diferentes experiências destes profissionais acumuladas ao longo dos anos, como saberes que constituem a cultura da ação docente constituída ao longo de sua profissão.

No que se refere aos quais conhecimentos adquiridos na formação continuada que estão presentes na prática dos professores, considerou-se a observação da estrutura e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual para esta compreensão:

- Nas escolas pesquisadas, é possível apreender que há níveis diferenciados de conhecimentos demonstrados na prática dos professores das SRMs, alcançados por meio da participação em cursos de formação para o atendimento das especificidades do aluno. No entanto, não podemos esperar que com as formações, todos os professores desenvolvam suas competências de forma igual.

- Na escola E1 e E2, foi detectado que muitos conhecimentos demonstrados pelos professores sobre o desenvolvimento humano para a avaliação, o planejamento e o atendimento do aluno com deficiências foram consolidados muito mais pela experiência na área da Educação Especial do que pela frequência nos cursos de formação ofertados desde que as SRMs foram implementadas nas escolas. No entanto, estes professores não reconhecem como saber o aprendizado na própria prática.

- Os professores que, ainda não participaram de formação continuada voltada para o uso das tecnologias assistivas, da Libras e do Braille, demonstram não ter o domínio nos mesmos. Isto se deve ao fato de que nas escolas onde não há alunos com grande comprometimento pela deficiência e com dificuldades de comunicação, o professor termina por se acomodar com a não atualização dos conhecimentos sobre as possibilidades de acessibilidade necessárias ao aluno mais comprometido pela deficiência. Por outro lado, a falta de divulgação das instituições responsáveis por formação para estas temáticas, também, é outro dificultador na motivação do professor para a atualização dos conhecimentos.

- Os conhecimentos sobre as especificidades, muitas vezes, vem, por meio da leitura e da pesquisa na internet, para poder desenvolver recursos pedagógicos acessíveis e alguma atividade com o aluno mais comprometido pela deficiência.

- Os professores da escola E3, diferentemente dos professores das outras duas escolas, possuem várias especializações e repassam seus conhecimentos

sobre o aluno com necessidades especiais, o atendimento diferenciado às especificidades, por meio de formação dos professores do ensino regular da escola.

Estas constatações leva-se à reflexão sobre a formação dos professores e suas implicações para o atendimento educacional especializado a partir da implementação das SRMs nas unidades escolares, uma vez que nestes espaços este profissional exerce um papel imprescindível na construção dos saberes inerentes ao conhecimento.

Os conteúdos das formações de professores para a prática em SRMs deveriam envolver saberes intrínsecos ao saber fazer do professor, para o domínio dos aportes teóricos e práticos concernentes às concepções de desenvolvimento e aprendizagem voltados às especificidades dos alunos com necessidades especiais que são cruciais no momento em que o aluno é avaliado. No entanto, estas competências nem sempre são observadas na prática dos professores, o que pode ser ilustrado pela insegurança demonstrada pelos professores no momento da avaliação do aluno.

As formações deveriam incorporar conteúdos voltados, também, para os saberes fundamentais à prática do professor e que são exigidos dos professores para uma atuação efetiva e autônoma. São saberes exigidos no ato de ensinar, tais como: o respeito à autonomia e aos conhecimentos dos educandos, a fim de estabelecer uma relação com os saberes curriculares; a importância da pesquisa para uma intervenção eficaz junto ao aluno; a esperança no alcance dos objetivos com o aluno e a convicção de que embora os avanços sejam lentos, a mudança é possível; que tenha o comprometimento com o que faz para a tomada consciente de decisões quanto aos direcionamentos do atendimento ao aluno.

Assim, a formação do educador implica ações consistentes, que contemplem aspectos teóricos e práticos, a fim de dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática e das dificuldades encontradas pelos professores nas Salas de Recursos Multifuncionais, como resposta às diferentes necessidades escolares colocadas pela realidade educacional e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela da Silva; TAVARES NETO, João Gomes. A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: Análise de uma Trajetória Histórica. **Revista Ver a Educação**. Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. v.11,n.1/2 (jan./dez. 2005). Belém: ICED/UFGPA, 1995, p.209-232.

ANDRADE, M.; AMORIM, V. Grupo Focal: a pesquisa com foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 75-90.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.

BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Coleção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____.Ministério Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010, 72 p.

_____.Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar** : estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial.Brasília : MEC ; SEESP, 2002.

_____. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. Ed. atual. Ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____.**Conjunto de materiais para a capacitação de professores**: necessidades na sala de aula. Secretaria de Educação Especial: trad. Ana Maria Isabel Lopes da Silva. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____.**Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto. Acesso em 15/08/2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Direito à Educação**: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. **Educar na Diversidade**: material de formação docente/ Org: Cynthia Duk. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 26/06/2012.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 11/2010, de 07 de maio de 2010. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em 15/06/2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10/08/2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10/08/2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 17/07/2012.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Portaria Normativa Nº- 13, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: : <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: 26/06/2012.

_____. **Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. MEC, 2000.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF. A Secretaria, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

na modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção I, p. 17.

_____. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2006.

BUENO, José G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Política Educacional e a Formação de Professores:** Generalistas ou Especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, nº 5, Marília, Setembro/1999, p.07-25. Disponível em: www.educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf. Acesso em: 26/11/2013.

CAIADO, Katia Regina M; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Formação de Professores: Tendências e Prioridades. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 7-16.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores:** Tendências Atuais. 1ª Reimpressão. Organizado por Aline Maria de M. R. Reali, Maria da Graça N. Mizukami – São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CANDAU, V.M; LELIS I.A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: Rumo a Uma Nova Didática. Vera Maria Candau (Org.). 20.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 04/07/2012.

DELPRETTO, Bárbara M. de L. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 10.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Formação de Professores para a Inclusão dos Alunos no Espaço Pedagógico da Diversidade.** In: O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 141-145.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **A educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Ed. Soc., Campinas, vol.24,n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/07/2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez.2010.

GLAT, R; NOGUEIRA, M.L. de L. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Revista Integração, ano 14, nº 24/2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. p.22-27.

GOFFREDO, Vera Lúcia F.S. **Como Formar Professores para Uma Escola Inclusiva? In: Salto Para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais.** Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 67-72.

HAGE, Ana C.S. A pesquisa como viabilizadora da produção do conhecimento do Ensino Fundamental. Comunicação Universitária. **Revista do Centro de Ciências Sociais e Educação.** Belém, nº 6, V.1, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar.** Curitiba, nº 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.

_____. **Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia.** Presença Pedagógica, v.11.n.65.set/out.2005.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo:EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo: Educação (de Qualidade) para Todos. **Revista Integração.** Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v.8, n.20, p. 29-32, 1998.

_____. Abrindo as escolas às diferenças. In: Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001, p.109-123.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Disponível em: www.pro-inclusao.org.br. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, v.5, n.1(jan/jul), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 12-15.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MARCONDES, M.I. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação/** Organizadoras: Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém: EDUEPA, 2010.

MARIN, A.J; BIANCHINI, N. **Formação de Professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.29, p. 45-58, jan./abr.2010.

MENDES, E.G. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** Projeto 039. Observatório da Educação – Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação Especial. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

_____. **Desafios Atuais na Formação do Professor da Educação Especial.** Revista Integração, ano 14, nº 24/2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. p.12-17.

MILANESI, J.B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista.** 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões e Problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação.** Antônio Nóvoa(Org.) et al. Temas de Educação, 1. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará.** Belém: CCSE/UEPA, 2007.

_____. Política de educação inclusiva no Estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países/** Cláudio Roberto Baptista et al(Org.). Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 91-105.

_____. Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: **políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense./** Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores da Educação Especial**. 2002. Tese.(Doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

_____. **Indicadores Educacionais do Estado do Pará**. Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense. Observatório Nacional de Educação Especial. Belém, 2012.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 18/01/2011.

PALMA FILHO, JOÃO C. A Política Nacional de Formação de Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.), **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PARÁ. Disponível em: www.pa.gov.br . Acesso em: 09 set. 2012.

_____. **Diário Oficial do Estado do Pará** de 2/07/2010, suplemento 3, p.1-16. Disponível em: www.ioepa.com.br/portal/ Acesso em: 17/08/2012.

_____. **Uma Proposta para a Educação Especial no Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 1996.

_____. **Resolução nº 001 de 05 de Janeiro de 2010**. Conselho Estadual de Educação. Belém, 2010.

_____. **Consultas Escolas**. Disponível em : www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/Relato. Acesso em: 12/07/2013.

PARFOR coordenação Pará. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br/planodeformacao. Acesso em 01janeirode 2012.

PIMENTA, S.G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Revista Fac. Educ. São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul/dez 1996.

RABELO, A.S.;AMARAL, I.J.L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.208-221.

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

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**. Ministério da Educação, Cultura e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v.10, n.22, p.34-40, 2000.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise do Projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1231-1255, out.2007.

SILVA, Lígia Maria Alves e. **A Formação Continuada do Professor da Escola Inclusiva Numa Perspectiva Sócio-interacionista**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade da Amazônia, Belém, 2002.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina. (Org.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 01 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008, v. 01, p. 13-21.

APÉNDICE (S)

DADOS PROFISSIONAIS:

1. Atende alunos com quais necessidades educacionais especiais?

- () Intelectual () Auditiva () Visual () Física () Múltipla
() Altas Habilidades/Superdotação
() Outra. Qual? _____

2. Número total de alunos atendidos na SRM por turno:

Manhã: _____

Tarde: _____

Noite: _____

3. Quantos alunos você atende? _____

4. Forma de agrupamento de alunos para o trabalho na SRM:

- () Individual
() duplas
() trios
() atendimentos com mais de quatro alunos

5. Sua SRM ocupa um espaço adequado na escola? () Sim () Não

6. Quais os recursos disponíveis na SRM?

7. Quais os recursos que ainda faltam na SRM?

8. Participa de formação em serviço? () Sim () Não

9. Quais os profissionais que orientam o seu trabalho nas SRM?

* Roteiro adaptado da monografia "A Formação Continuada do Professor da Escola Inclusiva, numa Perspectiva Sócio-interacionista" de Lígia Maria Alves e Silva (2002) e do formulário para caracterização dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais ou de Recursos, disponível no site da ONEESP.

Apêndice B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva

PERGUNTAS DISPARADORAS DOS GRUPOS FOCAIS

1. Como vocês ingressaram na área da Educação Especial?
2. Qual a formação inicial de vocês?
3. Como foi a formação continuada de vocês para atuar em Educação Especial?
4. A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de Educação Especial? Se sim, quais?
5. Para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais o professor precisa ou não de formação continuada?
6. Como vocês acham que deve ser a formação continuada de professores de SRM?
7. Como é a liberação pela escola, de professores das SRMs para participarem de cursos de formação continuada e eventos da Educação Inclusiva?
8. Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais para qualquer nível de ensino e para qualquer tipo de aluno com deficiência, TGD e AH/SD?
9. Vocês consideram que o papel do professor das SRM está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.
10. Vocês se sentem ou não satisfeitos com sua escolha profissional? Justifique sua resposta.
11. Qual procedimento administrativo é realizado após a identificação do aluno para que ele receba atendimento educacional especializado nas SRM? Como são indicados os tipos de serviços e quem define se o aluno é ou não elegível para a SRM?
12. Como são planejados os apoios educacionais que os alunos com NEEs precisam?
13. Quem planeja o que e como vai ser ensinado ao aluno nas SRM?
14. Que participação tem o professor da SRM na avaliação do desempenho escolar do aluno com NEE?
15. Quantos alunos vocês atendem na SRM? Quantos são alfabetizados (leem e escrevem)? Quantos sabem fazer as quatro operações?

16. Caso vocês tenham atuado na SRM nos dois últimos anos, quantos casos de alunos retidos na mesma série vocês tiveram? Por quais motivos?
17. Na SRM, quais os tipos de alunos que predominam (deficiência, TGD, AH/SD)?
18. Descreva o tipo de atividade que vocês desenvolvem na SRM com estes alunos.
19. Como os professores de SRM planejam o ensino dos alunos com NEEs nas Salas de Recursos Multifuncionais?
20. Como é organizado o tempo nas SRMs para os alunos?
- a) Quantos alunos são atendidos por dia/semana/mês?
- b) Qual a duração do atendimento na SRM?
- c) Avaliar se o tempo disponível é suficiente para os alunos.
- d) O atendimento na SRM é individualizado, em grupo ou misto?
21. O AEE é ofertado em SRMs no contraturno ou vocês têm aluno que sai da classe comum para frequentar a SRM? Caso positivo, quais os motivos?
22. Descrever se há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno.
23. Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos com NEEs?
24. Vocês acreditam que as SRMs é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEEs?
25. Como avaliar a qualidade dos serviços ofertados em SRMs?
26. Como é estruturado o atendimento nas SRMs? Cite exemplos de:
- a) Materiais que vocês utilizam na SRM.
- b) Atividades que vocês realizam nas SRMs.
27. Que relação existe entre o currículo da SRM e das classes comuns que o aluno frequenta?
28. No caso de alunos não alfabetizados, de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los?

*Roteiro de questões disparadoras adaptado do roteiro utilizado pelo ONEESP disponível no site.

Apêndice C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

“Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva”

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

A observação realizada para o estudo levará em consideração o contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, a prática do professor e os recursos para o atendimento educacional especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais.

1. Descrição da escola.

2. Espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo I ou Tipo II).

3. Equipamentos, mobiliários e materiais Didático-pedagógicos existentes na SRM.

4. Quais os recursos que faltam para compor a SRM?

5. Número de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e quais os tipos que predominam (Deficiência, TGD, AH/SD).

6. Quantos professores possuem a SRM?

7. Comunicação do professor na Sala de Recursos Multifuncionais (domínio da Libras, facilidade de comunicação com o aluno, domínio do Braille).

8. Atuação do professor na Sala de Recursos (dinamismo, autonomia, interesse, domínio na utilização dos recursos).

9. Estruturação do atendimento (Material pedagógico utilizado suficiente, atualizado).

10. Organização do atendimento (grupo, individual, misto).

11. Frequência dos alunos.

12. Existência de interação dos professores da SRM com outros profissionais da escola.

*Roteiro adaptado da monografia "A Formação Continuada do Professor da Escola Inclusiva, Numa Perspectiva Sócio-interacionista" de Lígia Maria Alves e Silva, ano 2002.

Apêndice D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (COEES), PARA CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS COM REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Prezado diretor,

Estamos realizando o estudo “**Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva**” e precisamos fazer um levantamento sobre estes espaços e a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A sua colaboração ao responder às questões é de fundamental importância para a obtenção de dados relacionados à educação inclusiva no Estado do Pará.

Agradecemos por contribuir com nosso estudo.

Nome: _____

1. Qual o cargo que você ocupa na Coordenadoria de Educação Especial e desde quando?
2. Quais as suas atribuições neste cargo?
3. Qual é a função da COEES?
4. Que serviços de educação especial são oferecidos nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará?
5. Qual a política de formação de professores implementada na rede estadual de ensino para a educação inclusiva?
6. Quantos professores foram atendidos nas formações realizadas nos últimos três anos?
7. Quais os cursos de formação continuada realizados para a implementação da educação inclusiva no Estado do Pará? Considerar: data, critérios de seleção e número de participantes, carga horária, modalidade presencial/distância, nível de extensão, aperfeiçoamento, etc.
8. Existem convênios/parcerias para a realização dos cursos de formação continuada de professores? Quais?

9. Que conteúdos foram trabalhados nas formações continuadas?
10. Quais as dificuldades apresentadas no processo de formação continuada de professores para a educação inclusiva?
11. Existem documentos norteadores da ed. Inclusiva e do AEE nas escolas estaduais no Estado do Pará? Quais?
12. Qual a formação mínima exigida dos professores para atuar na SRM?
13. Quantas Salas de Recursos Multifuncionais há no Estado?
14. Qual o número de SRM em funcionamento em Belém?
15. Quais os recursos existentes nas SRM?
16. Quais as atividades desenvolvidas nas SRM?
17. Como é feita a avaliação e o encaminhamento do aluno para o atendimento nas SRM?
18. Que serviços são disponibilizados ao aluno nas escolas estaduais de Belém?
19. Quantos alunos com NEE são atendidos no Estado do Pará?
20. Qual é o número de alunos por deficiência atendidos nas escolas estaduais de Belém?
21. Qual o número de professores das SRM no Estado do Pará?
22. E em Belém?
23. Quantos professores são concursados? E quantos são contratados?
24. Qual o número de profs. por SRM/ escola?
25. Quais os benefícios do atendimento ofertado nas SRM?

* Roteiro adaptado por meio do roteiro disponibilizado no site do ONEESP, para caracterização dos serviços de apoio no município e também do questionário elaborado pelos pesquisadores da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense (Uepa).

ANEXO (S)

Anexo A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS ESTADUAIS REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, sob orientação da Prof^a. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos e da Mestranda Lígia Maria Acácio Alves.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais para a excelência do atendimento educacional especializado necessário aos alunos com necessidades especiais que se encontram incluídos nas salas comuns do ensino regular. Assim, o objetivo da pesquisa será o de analisar a formação continuada de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas.

Este estudo está vinculado à Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da UEPA que vem desenvolvendo estudos sobre a educação inclusiva nas escolas municipais e estaduais. Constituída por pesquisadores da UEPA, da UFPA, UFOPA e IFPA, esta Rede de pesquisa é coordenada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os estudos desenvolvidos pela Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, também estão articulados com a proposta do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), uma Rede Nacional de Pesquisadores da área da Educação Especial criado em 2010, o qual vem movimentando pesquisadores para estudo colaborativo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é gestor (a) ou responsável pela educação especial nas escolas estaduais do Estado do Pará onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a história e a estruturação atual dos serviços de Educação Especial no Estado do Pará. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e posteriormente divulgados por meio de congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A

participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profª Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

Mestranda Lígia Maria Acácio Alves

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Belém, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Profª. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos
Pesquisadora orientadora
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Contato: R. Djalma Dutra, Belém - Pará – Brasil
Telefone: (91) 4009-9552

Mestranda Lígia Maria Acácio Alves
Pesquisadora autora do projeto
Telefone: (91) 8175-8924
E-mail: ligiaacacio@uol.com.br